

NELZI FLOR THOMASSEN

**O *LUGAR* DA INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CURSO DE PEDAGOGIA EM
ANÁLISE**

**FLORIANÓPOLIS
2003**

NELZI FLOR THOMASSEN

**O *LUGAR* DA INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CURSO DE PEDAGOGIA EM
ANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Linha de investigação: Educação, História
e Política

Orientadora: Profa. Dra. Leda Scheibe

**FLORIANÓPOLIS
2003**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**O LUGAR DA INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CURSO DE PEDAGOGIA EM
ANÁLISE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado
em Educação da Universidade Federal de
Santa Catarina, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de investigação: Educação, História e
Política.

Autora: NELZI FLOR THOMASSEN
Orientadora: Profa. Dra. LEDA SCHEIBE
Data: 24/06/2003

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Jucirema Quinteiro (UFSC) (Examinadora)

Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle (UDESC) (Examinadora)

Profa. Dra. Olinda Evangelista (UFSC) (Suplente)

À **Tereza**, minha mãe, que, seguindo uma crença popular, guardou um pedaço do meu cordão umbilical dentro de um caderno, para que, quando eu crescesse, fosse professora...

E seguindo a sabedoria que apenas dois anos de escolaridade lhe impuseram, me ensinou a ter uma paixão imensa pelo conhecimento e pela escola pública que me forjou professora.

Ao **Sérgio**, pela brava disposição de me manter em contato com o mundo nestes dois últimos anos e, principalmente, por ter me ajudado a retomar este e outros sonhos, que já julgava perdidos.

AGRADECIMENTOS

Em fins de 1995, ainda cursando a última fase do curso de Pedagogia da UFSC, participei da seleção de mestrado e fui aprovada, mas não pude prosseguir. Precisei interromper um projeto de vida. Um grave problema de saúde me manteve afastada e me incluiu na lista dos não concluintes do programa.

Em fins de 2000, tomei coragem pra retomar este projeto de vida, já abandonado. E no momento da produtividade na pós-graduação fui aprovada, mesmo já tendo sido uma “desistente”.

Esta dissertação me é muito significativa, mas, institucionalmente, talvez represente a evidência de que, a despeito da era da produtividade, as possibilidades ainda estejam vivas.

Meu carinho mais profundo aos colegas das duas turmas de mestrado que tive (1996 e 2001), tão distintas e com quem aprendi tanto, sobre coisas tão diferentes.

Às professoras das duas instituições onde construí minha vida profissional que quebraram meus preconceitos e me ajudaram a construir um respeito profundo por essas profissionais. Valentes, antes de tudo, me ensinaram que a escola é lugar do velho, mas também do novo e do belo...

Às professoras Célia Vendramini e Vânia Monteiro, que tão gentilmente se dispuseram a conversar e compartilhar informações, fundamentais a esta pesquisa.

A Ana, Carol, Elaine, Ezir, Flávia, Gabi, Gisele, Juliana e Zuleica, minhas adoráveis “sujeitas” de pesquisa. Tão gentis, tão comprometidas, tão receosas de serem professoras e já tão professoras sem perceber.

À professora Ione Ribeiro Valle, que se dispôs a participar da banca desta dissertação, tornando-se uma nova e importante interlocutora deste estudo.

À professora Olinda Evangelista, pelas contribuições valiosas na qualificação desta pesquisa, mas, acima de tudo, pela referência de competência e comprometimento com a escola pública que me inspira desde meus primeiros dias ainda como graduanda no Curso de Pedagogia da UFSC.

À professora Jucirema Quinteiro, por cada palavra, cada indicação, e que é, para esta pesquisa, referência fundante.

À orientadora desta dissertação, professora Leda Scheibe, que me ensinou, de um modo que só a tranquilidade de um longo caminho percorrido permite, muito sobre simplicidade e humildade no trato com o conhecimento.

À Raquel, amiga que representa um desses encontros que nem a distância, nem o tempo enfraquecem, minha mais profunda admiração... Pelos “ouvidos”, pela força e pelo carinho, muito obrigada, “Quelzinha”.

À Capes, pela bolsa concedida. Sua concessão somente nestes últimos doze meses evidenciou o quanto foi fundamental para a consecução desta investigação e, paradoxalmente, evidenciou ainda mais o quanto sua ausência nos doze meses iniciais comprometeu o desenvolvimento desta pesquisa.

No humano, a infância é a condição da história.

Walter Kohan

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender o *lugar* da infância na **formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental**, mais especificamente, no interior do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, no período compreendido entre 1995 e 2002. Entendendo a infância como uma condição social da criança na sociedade e a criança como um “ser humano de pouca idade”, este estudo tem como objetivo central localizar, através da análise do Ementário, Programas e Planos de Ensino e entrevistas com professores do Curso de Pedagogia, as categorias *infância* e/ou *criança*. A partir disso e privilegiando a perspectiva das alunas da 6ª fase deste curso, tenta-se compreender como a infância tem sido abordada na **formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental**. Neste estudo, foi possível perceber como a infância não se constitui em uma obviedade, nem tampouco numa ausência. A infância, no interior deste curso, parece se constituir mais nas frestas da flexibilidade que os professores têm ao elaborar os Planos de Ensino das disciplinas que lecionam, do que como consequência de uma finalidade formativa. Fica evidente, também, que de uma abordagem psicológica e biológica até 1995, passa-se a uma abordagem mais social a partir deste período, verificada principalmente na bibliografia dos Planos de Ensino. Assim, a partir deste lugar onde tem se alojado, é possível concluir que a infância se constitui em um espectro que provoca ruídos, estando, no período investigado, distante de ser uma das centralidades desta formação. Este lugar da infância, ao mesmo tempo latente e periférico na formação de **professores das séries iniciais**, aponta para interrogações acerca da finalidade formativa do Curso de Pedagogia da UFSC.

Palavras-chave: **Infância, Criança, Formação de Professores, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Curso de Pedagogia.**

ABSTRACT

This research seeks to understand the childhood's place in the graduation of elementary school teachers, specifically, inside the teacher graduation course at the Federal University of Santa Catarina, between 1995 and 2002. Understanding childhood as a social condition of the child inside society and, the child as a "little aged human being", this study has for main goal, to locate by means of programs and teaching plans, as well as interviews with university teachers, the grades of childhood and/or child. As of to that and giving advantage to the perspective of the students of this course's sixth semester, one tries to understand how childhood has been presented in the graduation of elementary school teachers. With this study it is possible to notice how childhood cannot be an obvious thing, neither the lack of it. Childhood, in this study, seems to be more in the teacher's flexibility when he elaborates the Teaching Plans of his subject, than as a consequence of a graduation goal. It is also an evidence that until 1995 there was a psicologic and biological approach, and after that this approach has been more social, confirmed specially in the Teaching Plans' files. So, after this moment, it is possible to conclude that childhood is a "state of being", far from being one of the main goals of this graduation. This Childhood's place, at the same time growing and global, in the graduation of elementary school teachers, points to questions about the teacher graduation course at the Federal University of Santa Catarina (UFSC).

Keywords: childhood, child, graduation teacher, elementary school, Pedagogy Course.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Reforma no Distrito Federal (1932) – Currículo da Escola de Professores.....	57
QUADRO 2 – Reforma de São Paulo (1933) – Currículo da Escola de Professores.....	57
QUADRO 3 – Currículo do Curso de Pedagogia – Bacharelado (1939).....	60
QUADRO 4 – Currículo do Curso de Pedagogia – Licenciatura (1939).....	60
QUADRO 5 – Currículo do Curso de Pedagogia – Bacharelado e Licenciatura (a partir do Parecer 251/62).....	61
QUADRO 6 – Currículo do Curso de Pedagogia – Bacharelado e Licenciatura (a partir do Parecer 252/69).....	62
QUADRO 7 – Curso de Pedagogia da UFSC – Grades Curriculares (1994–1996).....	71
QUADRO 8 – Perfil dos Sujeitos de Pesquisa.....	76
QUADRO 9 – Mapeamento da Grade Curricular do Curso de Pedagogia da UFSC (1996–2002).....	78
QUADRO 10 – Localização das categorias “infância” e/ou “criança” na estrutura dos Planos de Ensino (1996 –2002).....	82
QUADRO 11 – Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais Semestre 2002.2 (Quadro comparativo).....	89
GRÁFICO 1 – Localização das categorias “infância” e/ou “criança” nos Blocos Básico e Comum do Curso de Pedagogia da UFSC (1996–2002).....	80
GRÁFICO 2 – Localização das categorias “infância” e/ou “criança” nas Ementas, nos Programas e Planos de Ensino das disciplinas dos Blocos Básico e Comum do Curso de Pedagogia da UFSC (1996–2002).....	81

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

1.1. PROÊMIO.....	12
1.2. O PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO.....	16
1.3. O CAMINHO METODOLÓGICO: O ÁRDUO TRABALHO DAS ESCOLHAS.....	19
1.4. A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	23

2. INFÂNCIA: DESSACRALIZANDO O SAGRADO.....24

2.1. O CONCEITO DE INFÂNCIA NA MODERNIDADE: O ANJO PROFANADO.....	29
2.2. ALGUNS ASPECTOS DA INFÂNCIA NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO: A SAGRADA INFÂNCIA NO PAÍS DO FUTURO.....	39

3. INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: TESSITURAS INICIAIS DE UMA RELAÇÃO.....44

3.1. A CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DA ESCOLARIDADE: CAMINHANDO SOBRE O FIO DA NAVALHA.....	46
3.2. A INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS: DA CENTRALIDADE À SOMBRA.....	55

4. A MUNDANIZAÇÃO DA INFÂNCIA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC.....67

4.1. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC: A OPÇÃO PELA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS.....	70
4.2. O PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA.....	75
4.3. NA BUSCA PELA INFÂNCIA, O ENCONTRO COM OS ESPECTROS.....	77
4.4. DIANTE DA INFÂNCIA: ESTRANHAMENTOS E POSSIBILIDADES.....	93
4.4.1. O estranhamento das alunas: o desconhecimento da finalidade formativa do Curso de Pedagogia da UFSC.....	95
4.4.2. A indefinição quanto à formação do pesquisador ou do professor.....	96

4.4.3. O encontro das alunas com a infância no interior da escola pública.....	99
4.4.4. O caráter idealista da formação.....	101
4.4.5. As fragilidades e possibilidades da formação de professores das séries iniciais no Curso de Pedagogia da UFSC.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE VOLTA ÀS INTERROGAÇÕES.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110

1 INTRODUÇÃO

As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças.
*Manoel de Barros*¹

1.1 Proêmio

A humanidade produziu, por séculos, um corpo de conhecimentos sobre a infância que foi se estruturando e se modificando a partir das contradições sociais. Hoje, este conceito guarda tanto as esperanças quanto as misérias dos nossos tempos. A infância ocupa, portanto, um espaço central nos discursos e projetos políticos, mas também expressa o caráter mais perverso da exclusão social, sendo usurpada de um contingente sempre maior de crianças que vivem às margens da sociedade.

Os professores, por sua vez, em suas muitas faces ao longo da história constituíram-se nos grandes artífices de homens e tornam-se, na Modernidade, os responsáveis históricos pela educação da infância, pela formação dos homens do futuro. Assim, tomando por pressuposto que há um corpo de conhecimentos elaborados sobre a educação da infância que tem orientado a ação dos professores e que a infância ocupa, pelo menos no campo discursivo, centralidade na sociedade contemporânea, pergunta-se: qual o *lugar* da infância na formação de professores?

Compreendendo *lugar* como o “medio espacial en el que se ubican las cosas; situación espacial de un cuerpo, o modo de ‘estar en’, que expresa la situación de un cuerpo”(HERDER, 199-), pergunta-se: qual o espaço ocupado pela infância dentro de um curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental? Qual a situação em que se encontra a infância nesta formação? Que conhecimentos produzidos acerca da infância alimentam esta formação? Como a infância é abordada nesta formação? Afinal, qual o *lugar* da infância na formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental? São estas as questões centrais norteadoras desta investigação.

O termo “infância” foi alojar-se, nas últimas décadas no Brasil, no âmbito da educação de crianças de zero a seis anos - educação infantil. Marcado pela marginalidade nas políticas públicas, este nível de ensino tomou para si um objeto ignorado pelas pesquisas em educação: a infância. Cuidou dele, deu-lhe status de objeto científico, mas, concomitante a isso, parece que este objeto pouco a pouco foi ficando circunscrito ao âmbito da educação infantil. Hoje, quando se fala em infância na educação, remete-se imediatamente aos seis anos iniciais de vida do ser humano, vividos em grande parte em instituições de atendimento à infância (“creches” e “pré-escolas”). A infância das crianças maiores, vivida também em grande parte na escola, permanece ignorada. Parece que está instalado um consenso de que, em educação, o lugar da infância é na educação infantil. Dessa forma, é preciso evidenciar que esta investigação se volta para a infância das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ainda assim, é preciso lembrar que há outras infâncias esquecidas no

¹ BARROS, M. de. Uma didática da invenção. In: _____. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

campo da educação... Chama-se a atenção, portanto, para uma perspectiva de ampliação do conceito de infância, que norteará esta investigação.

Esta investigação trata, portanto, do entrelaçamento de dois objetos: a formação de professores e a infância. Como objetos de investigação ambos se encontram em momentos distintos. De um lado, a formação de professores, campo de pesquisa com uma produção consistente e significativa, fruto de décadas de investigação, estruturada em linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação do País. De outro lado, a infância, cujo conceito é cercado de inflexões e múltiplos significados em diferentes sociedades, tempos históricos e correntes de pensamento. Um objeto que só alçou status científico no campo da História, da Sociologia e da Filosofia há pouco mais de vinte anos.²

No entrecruzamento destes dois objetos: infância e formação de professores das séries iniciais constitui-se um campo de investigação sobre o qual não se tem notícias acerca de produções científicas no Brasil.

No estudo realizado por André (2002) aparecem as evidências da ausência de estudos neste campo. Analisando a formação de professores na produção discente dos cursos de pós-graduação, nos periódicos brasileiros de educação e nos trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, no período compreendido entre 1990 e 1998, André revela alguns dados significativos.

A infância aparecerá em apenas dois momentos em todo o estudo. No primeiro momento, a infância aparece na análise da produção discente no item “aspectos silenciados”: “A formação de professores para atuar em movimentos sociais e com **crianças** em situação de risco é totalmente silenciada” (ANDRÉ, 2002, p. 31). (Grifo meu). O segundo momento em que há alguma menção à infância, subentendida como “aluno real”, encontra-se em um artigo sobre a prática do professor, contido em um dos periódicos: “Embora existam prescrições normativas e planos, a falta de criatividade e de estímulo e o despreparo dos professores para trabalhar com o aluno real têm provocado o esvaziamento do discurso sobre transformação, conscientização, participação e mobilização” (Ibid., p. 206).

É estranho perceber que mesmo o “aluno” da escola pública não aparece de forma significativa nos estudos sobre a formação de professores.

Outro estudo vem confirmar as indicações de André. Oliveira (2000), analisando a produção apresentada em 20 anos nas reuniões do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, aponta algumas conclusões.

O aluno teria deixado de ser muito importante na escola, a menos que ele seja o nosso aluno, futuro professor. Perceber isso me assustou tanto que voltei à releitura de vinte (20) textos relativos aos VIII e IX ENDIPES, cujos temas são sobre a **sala de aula**, em que, supostamente, apareceria o sujeito aluno. Encontrei oito em que isso ocorre (Ibid., p.15).

Esta é uma das quatro conclusões que a autora apresenta.

O entrecruzamento destes dois objetos, infância e formação de professores das séries iniciais, coloca-se, então, como um desafio que impôs a este estudo uma atitude

² Sobre isso se pode consultar: QVORTRUP (1999); KOHAN e KENNEDY (1999); QUINTEIRO (2000).

exploratória. Trata-se do tateamento de um terreno desconhecido, mas de enfrentamento necessário.

Na sociedade moderna a formação de professores assumiu uma posição estratégica, sem precedentes na história ocidental da humanidade.

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. (TANURI, 2000, p. 62).

A sociedade moderna se caracteriza fundamentalmente por uma confiança plena na razão, na ciência e na educação para melhorar a vida humana e uma visão otimista da vida, da natureza e da história, contempladas dentro de uma perspectiva de progresso da humanidade, da defesa da liberdade do homem e de seus direitos como cidadão. O pressuposto da razão moderna fundamenta-se na capacidade que o homem possui de ser formado, de ser educado. Daí que a ação humana em relação a esta formação será dirigida, precisa ser dirigida. Não pode ser pleiteada de qualquer modo, nem decidida aleatoriamente. Deve estar nitidamente ordenada. Portanto,

Para que o homem seja homem - para que o homem seja genuinamente homem, de acordo com sua essência genericamente humana - é conveniente educá-lo. Portanto, o educador possui uma das responsabilidades mais pesadas de toda atividade possível: fazer com que o homem seja homem. (NARODOWSKI, 2001, p. 95).

É na construção deste novo homem que escola, infância e formação de professores passaram a constituir uma tríade indissociável que adquiriu feições específicas, originais ao longo da constituição da sociedade moderna.

Ainda que esta investigação não se volte diretamente para a escola, mesmo tendo sido gestada neste espaço, é necessário aqui retomar alguns aspectos históricos da configuração e da difusão da *instrução simultânea* na Modernidade, a partir de onde o percurso da infância e da formação de professores se entrelaçam profundamente em nossa sociedade.

A escola nem sempre existiu como a conhecemos. A escola pública emergiu com a sociedade moderna, com o objetivo inicial de disseminar a escrita e a leitura, essenciais para sustentação da ordem social burguesa. Pouco a pouco a escola foi assumindo cada vez mais um caráter conformador e disciplinador de um padrão de homem necessário à sociedade que se constituía. Assim,

(...) somente nos últimos quatrocentos anos a sociedade moderna gerou essa modalidade específica de investimento de seus esforços para formar as novas gerações organizando essas aprendizagens e internalizações de um modo diferente aos anteriores, uma novidade. (NARODOWSKI, 2001, p. 27).

Gradativamente a criança passou a ser o porvir desse novo homem, e os métodos de instrução passaram a centrar-se na conformação da infância: na lenta e profunda transformação deste sujeito num homem adulto, sacrificando sua finalidade presente.

A transformação pela qual a escola passou, chegando ao modelo que conhecemos hoje, está, portanto, ligada à Modernidade e às necessidades dela advindas. Uma das hipóteses sobre a origem da escola moderna que conhecemos está nos asilos do século XIII para estudantes pobres, que lá viviam segundo as leis monásticas. Não havia aí ensino no sentido de transmissão de conhecimentos científicos. Outra característica das antecessoras da escola moderna era a convivência indiscriminada entre alunos de idades diferentes, o que possibilitava o convívio de adultos e crianças, bastante comum na Idade Média. Tal característica, com o advento da Modernidade e das mudanças nas relações sociais, pouco a pouco começava a provocar mal-estar. As escolas, então chamadas de “colégios”, passaram a assumir um novo papel e se estruturar de uma maneira cada vez mais específica:

Deseja-se apenas proteger os estudantes da vida leiga, uma vida que muitos clérigos (os então professores) também levavam, desejava-se proteger sua moralidade.[...]. O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas [...]. O colégio constituía, se não na realidade mais incontornável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos. (ARIEËS, 1981, p. 170-171).

A escola tornou-se, então, o lugar para onde as crianças vão para ser educadas e instruídas, onde devem ser protegidas da mundanidade. Lentamente as classes começaram a ser organizadas pela idade das crianças e pelo conhecimento que dominam.

A partir do momento em que a escola se configurou em um lugar específico para educar a infância, começou a se estruturar todo um conjunto de normas, regras e princípios que definiram seu funcionamento e a educação das crianças que a frequentam. A escola se especializou: tornou-se a escola moderna: simultânea, uniforme, graduada. “Estão em condições de gerar-se a partir daqui as disciplinas que explicarão, normatizarão e até deverão padronizar a atividade escolar infantil: a psicologia do aprendizado da criança, a psicologia evolutiva, a psicopedagogia [...]” (NARODOWSKI, 2001, p. 93). Dominar essas normas, regras e conhecimentos para educar as crianças tornou-se a profissão do professor.

A aprendizagem de caráter empírico, baseada no convívio direto com o adulto, passou a ser substituída por uma forma mais pedagógica, mais teórica, nos colégios. Paulatinamente foi se constituindo um interesse cada vez maior pela educação da infância, principalmente por parte dos clérigos e moralistas. Este interesse gerou um corpo de conhecimentos, verdadeiros tratados de como deve ser a educação da criança. Diante disso, “As características de quem ensina devem estar polidamente trabalhadas. O magistério já não pode expor-se à mera boa vontade de uma vocação: um rigoroso processo de formação deverá inscrever no corpo docente suas condições necessárias para a tarefa educativa.” (Ibid., 2001, p. 111).

Entretanto, se a escola assume esse caráter disciplinador e homogeneizador, ela permanece como uma produção da Modernidade, como uma invenção humana, e como

tal guarda em si a conformação, mas também a possibilidade de emancipação do homem... Guarda a possibilidade de educação contra a barbárie, ainda que a barbárie habite suas paredes.

É nesta possibilidade que se localiza este trabalho. A formação de professores, ao assumir função estratégica, guarda em si as possibilidades tanto da conformação como da emancipação. Professores e professoras estabelecem nas escolas onde trabalham uma relação direta com os sujeitos historicamente mais expropriados de direitos, as crianças. As crianças da escola pública, em sua maioria filhas de trabalhadores assalariados, estão na ponta da cauda de explorados que se arrasta pela história da humanidade.

Na escola o professor é o responsável direto por, em média, trinta crianças, por quatro horas por dia, por duzentos dias por ano. O poder de conformação ou de emancipação do professor junto às suas crianças é significativo. Mas a sua formação contempla esse dado real? Que conhecimentos o professor dispõe para lidar com esses *seres humanos de pouca idade*?

O conhecimento produzido sobre a infância nos últimos séculos, monopolizado pela Psicologia, pela Medicina e pela Pedagogia, produziu formas de compreender e descrever a infância que se materializam em práticas docentes. Estes conhecimentos classificaram, pautaram normalidades, enfim, naturalizaram a infância, tornaram-na um artefato biológico. A criança, ao mesmo tempo em que adquire uma especificidade social, sem precedentes, transforma-se numa abstração, pela naturalização que lhe é imposta. É, portanto, neste espaço social onde a criança se aloja na Modernidade e onde foi mais sistematicamente naturalizada e padronizada - a escola - que está a possibilidade emancipadora da prática docente. Neste sentido, pensar a infância na formação de professores para as séries iniciais implica o enfrentamento e questionamento dessa herança secular de formação de um homem do futuro, um eterno “vir-a-ser”, enquanto o sujeito do presente, a criança, é o ser humano mais silenciado da história. Como formar esse homem do futuro, se não conhecemos esse sujeito do presente, se a infância ainda tem sido a condição da ausência de fala?

Obviamente, falar de infância num país de Terceiro Mundo implica assumir uma indisfarçável utopia. E é diante desta utopia que a formação de professores para a infância representa a possibilidade concreta de garantir a voz a estes silenciados. E se estamos na era dos sonhos mortos, a infância pode representar uma última trincheira onde o tempo ainda tem uma outra dimensão e onde a originalidade na compreensão do mundo ainda não foi totalmente massificada.

Mas aqui é preciso um cuidado especial. Não se está recorrendo à infância idílica, de crianças doces e encantadoras que correm felizes por um jardim florido, que enternecem o olhar dos adultos diante da beleza e da fragilidade de suas crias. A infância da qual se fala é a infância real de seres humanos que provocam ódios e paixões, que constroem e destroem o mundo, que provocam enfrentamentos, que causam incômodo, que vertem e subvertem a ordem e a vida social (KRAMER, 1997, p. 14), que estão vivos fazendo e vivendo a história da humanidade. São as crianças do agora, não do amanhã.

1.2 O percurso de construção do objeto

Retomar o percurso da construção desse objeto se torna necessário para compreender como tomou forma um objeto que, por muito tempo, ficou a pulular à minha frente até que eu pudesse percebê-lo...

Em 1996, após formar-me no curso de Pedagogia da UFSC, na ainda Habilitação “Educação Pré-Escolar”³, atuei como professora por um período de seis meses em uma instituição pública federal. No ano seguinte, fui convidada a atuar como coordenadora pedagógica, função que assumi por seis anos, em duas instituições distintas⁴ e que se constituem na minha experiência profissional, de onde emergiu com violência o objeto em estudo: a infância na formação de professores. Neste período, dividia-me entre a “cachopa de marimbondo que aparecia no parque”, os conflitos entre crianças “que ficavam brincando na aula de Matemática, de Ciências, de Português...” e entre a formação em serviço com as professoras.

Lidar com o “tempo” e os ritmos da escola, com o imediatismo, tantas vezes impreterível e com necessidades tão urgentes, tão intensas e distintas era apenas um dos desafios que se colocavam. A escola me impunha diariamente um crescimento a “fórceps” no aprendizado de suas relações. Entretanto, apesar das especificidades de cada uma das instituições e da clientela diferenciada, um desafio se erguia imenso acima dos outros: deslocar os olhos dos professores dos planejamentos, avaliações e projetos para as crianças.

As crianças me eram muito evidentes. Eu não via uma listagem de alunos de quem ficava se considerando se faziam ou não as tarefas em grupo; se batiam ou não nos colegas; se sabiam ou não as cores; se escreviam perfeitamente ou não o nosso, muitas vezes ilógico, sistema de escrita. O que eu via eram as crianças com quem eu conversava, quando as professoras as mandavam para a coordenação por alguma “indisciplina”. Crianças com quem eu ria, dialogava, ouvia. As crianças me eram tão evidentes, tão óbvias, que eu, encharcada daquela rotina, demorei a perceber que as crianças não eram uma obviedade para os professores. Pelo menos não da forma como eu as compreendia. Nas reuniões com as professoras e os professores, diante das muitas queixas do não aprendizado, da indisciplina dos “alunos”, independente de sua faixa etária, a criança não aparecia. Quando falava das “crianças” e tentava expor um pouco do ponto de vista delas ou mostrar o quanto a atitude delas era lógica, o olhar que os professores me lançavam era de estranhamento, como se me perguntassem: “Do que você está falando?”. E, às vezes, essa pergunta era verbalizada, o que permitia alguma discussão, mas logo a atenção se voltava para um projeto novo, maravilhoso, em que os alunos iam projetar um “loteamento imobiliário” ou fazer uma “nave espacial” de sucata! Projetos que as crianças poderiam adorar com certeza, mas que receberiam prontos. E lá ficavam esquecidas as vontades, os desejos, as repulsas das crianças. Nos momentos de avaliação das crianças, este estranhamento se evidenciava ainda mais. As crianças eram culpabilizadas e penalizadas pelo não aprendizado.

O que pude perceber é que esta postura não tinha relação direta com a qualificação das professoras. Professoras competentes, que tentavam respeitar seus alunos, que se preocupavam profundamente em fazer o melhor, na hora da avaliação recorriam a justificativas que ignoravam as crianças: “ele não aprende porque os pais se separaram, porque a família é desorganizada, porque é desatento, porque brinca demais e não se concentra”. As professoras simplesmente não conheciam outra forma de olhar e interagir com as crianças que tinham à sua frente. Não dispunham de instrumentos teóricos e práticos para perceber a criança, sujeito humano, que estavam formando. Foi isto que me fez voltar os olhos para a formação.

³ Atualmente a habilitação denomina-se “Educação Infantil”.

⁴ De 1997 a 1999, atuei em uma instituição particular, sendo responsável pela coordenação pedagógica de cerca de doze grupos de crianças de 2 anos de idade à 6ª série do Ensino Fundamental. De 2000 a 2002, atuei em uma instituição pública federal, sendo responsável pela coordenação pedagógica de onze grupos de crianças de 0 a 6 anos de idade.

A maioria das professoras com quem trabalhei nestes seis anos eram egressas da UFSC. Mesmo as profissionais com a formação em Educação Infantil, apesar de uma evidente postura mais próxima e voltada à criança, diante de conflitos e enfrentamentos com as crianças retomavam a postura da culpabilização. A diferença na minha atitude, no meu ponto de vista estava provavelmente no fato de que assistia tudo de “fora” da sala de aula. Conversava com as crianças no parque, sentada em cantinhos onde as crianças iam se esconder ou chorar. Eu ria, me deliciava e me assustava com elas: com sua crueldade e sua sensibilidade. Mas este contato com as crianças também me causou enfrentamentos junto aos adultos, provocou em alguns professores a vontade de “tentar do meu jeito” e em outros a acusação de que eu estava tirando sua autoridade, provocando a indisciplina, dando muita confiança às crianças. Em meio a este entrechoque de posturas as dúvidas borbulhavam. Nesses momentos de enfrentamento ficava evidente que a criança a qual eu me referia não encontrava espaço nas séries iniciais. Ao mesmo tempo era possível perceber claramente que eu também não dispunha de instrumentos suficientes para compreender a criança dentro das especificidades das séries iniciais. Não foram poucas às vezes, em meio a essas discussões, em que me perguntei como conciliar, por exemplo, a brincadeira e o ensino, isto porque nas discussões da educação infantil, o brincar se constituía em uma finalidade em si mesma, não em um meio para o ensino. Nas séries iniciais a única possibilidade de se pensar o brincar parecia ser colocando-o a serviço do ensino, e isto naquele momento, me era inconcebível.

Na Educação Infantil, apesar da pressão que também existe pela escolarização cada vez mais precoce, há ainda espaço para a infância, principalmente pela brincadeira, pela conversa nas crises, pelo toque. Nas séries iniciais a força dos conteúdos solapa esse espaço.

Assim, minha formação na área de Educação Infantil me permitia estabelecer um outro tipo de relação com as crianças das séries iniciais. Preocupava-me a falta de tempo que elas tinham para brincar, com a exigência disciplinadora e autoritária dos adultos sobre elas. Mas ao mesmo tempo, não me permitia avançar na reflexão das especificidades das séries iniciais e da infância neste espaço. Além disso, o fato de estar na coordenação pedagógica, fora da sala de aula, provavelmente me ajudou a construir um olhar diferenciado e a perceber mais ainda as crianças, porque dispunha de um tempo que me permitia olhar mais atento sobre as mesmas, perceber mais as relações da escola. Isso não significa que não é possível manter esta postura dentro de sala, pelo contrário, mas é muito fácil cair no *modus operandi* da escola e acostumar o olhar à barbárie. Dentro da rotina das salas de trabalho o caminho do diálogo é mais longo e difícil. O caminho da observação também parece ser um grande desafio, limitado até mesmo pelas próprias paredes das salas. As condições concretas desses espaços não facilitam em nada a ampliação do olhar. Não é raro, portanto, buscar as justificativas mais rápidas e cômodas para o não aprendizado das crianças, para sua indisciplina.

Efetivamente, as conquistas que realizei no que diz respeito a trazer, pelo menos, o sujeito criança para as conversas de professores aconteceram através de dois instrumentos essenciais da prática pedagógica: os planejamentos e as “avaliações”. Através de um lento e persistente processo de convencimento, pela via teórica e pela via empírica, pude testemunhar a revolução que se operou na prática de alguns professores quando se instrumentalizaram para olhar suas crianças. Não se tratou de disposição ou competência. Tratou-se de construir instrumentos simbólicos e práticos para compreender a infância de outro modo, um exercício, aliás, doloroso e difícil.

Mas, até esse momento, a infância não tinha se colocado como objeto de investigação. Ele me trazia problemas para resolver no embate diário de minha atuação profissional, não era um objeto científico.

Então, comecei a vivenciar outras possibilidades profissionais: atuei com a formação de professores no Curso de Pedagogia, Habilitação Educação Infantil, em várias disciplinas, inclusive estágio supervisionado; como professora de uma disciplina no curso Magister e como professora em cursos da Rede Estadual de Educação. Nas escolas em que atuei pude receber estagiárias do curso de Pedagogia da UFSC, Habilitação Educação Infantil e, em seguida, vê-las entrar nessas escolas como professoras recém-formadas. Tive, portanto, o privilégio de vivenciar de muitos ângulos a formação de professores. E ainda assim não conseguia ver na infância, em si, um objeto de investigação.

Esse encontro aconteceu já no interior do curso de Mestrado. Ingressei com um projeto sobre formação de professores, mas que não me era significativo, e obviamente logo foi abandonado porque a infância se agigantava à minha frente. Ainda trabalhando no primeiro ano do curso de Mestrado, as crianças povoavam meu discurso e meu dia-a-dia. Só não povoavam ainda meu projeto de pesquisa. Até que, de tanto pulular à minha frente, eu finalmente enxerguei meu objeto. Mais uma vez a obviedade me impediu de enxergar algo que estivera sempre tão evidente. Até delimitá-lo passei pela cultura da infância e por alguns outros temas, até que voltei às minhas origens: a formação de professores. E foi a partir desse encontro, tão vivo e tão óbvio durante toda a minha trajetória acadêmica e profissional que as perguntas foram tomando forma e configurando meu objeto. Por que, afinal, os professores demonstravam esse estranhamento diante das crianças? Meus olhos se voltaram para a formação inicial.

Inicialmente, filha da Modernidade como sou, atirei todas as minhas críticas à minha formação, que era a mesma que a maioria das professoras com quem trabalhei recebeu. Foi uma dolorosa trajetória até perceber que foi essa formação que me permitiu pensar a criança.

Mas era uma criança circunscrita à Habilitação Educação Infantil. Eu não tinha instrumentos para pensar a criança dentro de uma escola com conteúdos, sem “parque” e sem espaço para brincadeiras dentro de sala. A criança para a qual eu conhecia meios de interagir era muito diferente da criança da escola. Mas, pelo menos, era uma criança. E foi esta criança da Educação Infantil que me permitiu a possibilidade de pensar todas as outras crianças que encontrei pelo caminho. A infância se ampliou gigantescamente à minha frente, e inicialmente, quase sem perceber, fui centrando meu olhar nas crianças das séries iniciais. O que teve início como uma tendência imperceptível, hoje é um compromisso firmado pela clareza de que a criança das séries iniciais, cada vez mais, é expropriada de sua infância, e que nas mãos do professor reside a possibilidade de interferir nesta situação.

1.3 O caminho metodológico: o árduo trabalho das escolhas

Delimitar o objeto e recortá-lo sem retalhá-lo, sem mutilá-lo. Deixá-lo inteligível pela sua universalidade sem roubar sua especificidade. É este o doloroso desafio da constituição do objeto de pesquisa. Para o pesquisador iniciante este é um suplício inominável e, na mesma medida, imprescindível.

Dessa forma é que a hipótese inicial desta pesquisa, originária na empiria da rotina escolar, já definia o campo, evidenciava o problema e dava as respostas. Esta hipótese inicial se baseava na afirmação de que a infância constituía uma ausência na

formação de professores para as séries iniciais, mais especificamente, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Entretanto, “A história não conhece verbos regulares” (THOMPSON, 1981, p. 57), e esta ausência que se erguera inicialmente começava a dar evidências, através do encontro com as fontes, de que não comportava a irregularidade dos verbos que viriam a conjugar a infância no interior da formação de professores para as séries iniciais na UFSC. Foi, então, necessário superar esse momento inicial de compreensão linear e ahistórica do objeto e mundanizá-lo a partir da perspectiva de que os fenômenos...

estão sempre em movimento, que evidenciam - mesmo num único momento - manifestações contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares, e, ainda, cujos termos gerais de análise (isto é, as perguntas adequadas à interrogação da evidência) raramente são constantes e, com mais freqüência, estão em transição, juntamente com os movimentos do evento histórico: assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adequadas. (THOMPSON, 1981, p. 48).

Assim, foi necessário deixar que as fontes falassem, permitindo que a grande interrogação deste estudo se erigisse: qual o lugar da infância na formação de professores para as séries iniciais?

A partir desta interrogação foi possível delimitar o objeto, adequá-lo ao tempo da pesquisa sem destruí-lo, tentando manter como prerrogativa a dimensão histórica, portanto contraditória, do fenômeno investigado.

Diante da ausência de estudos sobre o tema, optou-se por um estudo qualitativo, de cunho exploratório. O estudo de caso ergueu-se como possibilidade viável, a despeito de suas limitações de generalização. O desafio que se impôs foi o de localizar algumas questões que permitam a possibilidade de engendrar novas interrogações acerca deste objeto, que contribuam para ampliação e aprofundamento deste campo de investigação.

A primeira dificuldade de investigar a infância na formação dos professores para as séries iniciais foi a ausência de produções científicas na área. Apesar da significativa produção na área da formação de professores, no levantamento realizado nenhum texto privilegiava a relação entre a formação de professores para as séries iniciais e a infância. Uma única obra encontrada apontava nesta direção. Trata-se da tese de doutorado *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*⁵, que acabou por tornar-se uma referência fundamental para esta investigação, principalmente pelo inventário bibliográfico que realiza sobre a infância.

Assim, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica que contemplasse separadamente as duas temáticas. Sobre formação inicial o material é abundante. Sobre infância, fora do âmbito e da perspectiva psicológica, a produção ainda é restrita, como já demonstra Quinteiro (2000). Este levantamento foi realizado na Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação da UFSC, priorizando-se artigos de periódicos, obras completas, teses, dissertações, anais da Anped (GT8) e do Endipe, a partir da década de 1980. Entretanto, boa parte da bibliografia, principalmente sobre infância, foi encontrada em pesquisas a editoras, nas trocas entre colegas e indicações de professores.

⁵ QUINTEIRO, J. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. 2000. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

O Gepiee⁶ também foi uma fonte fundamental de referências bibliográficas. Nenhum material específico sobre infância e formação de professores para as séries iniciais foi localizado. Em decorrência das limitações da busca, muito provavelmente, podem existir estudos relevantes⁷ que não foram localizados, entretanto, não se constatou a existência de uma produção significativa a respeito.

O segundo desafio tratava da delimitação do universo de pesquisa, que acabou por se constituir no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, por três motivos básicos. Inicialmente, no percurso profissional trilhado no qual as perguntas se engendraram, o encontro com profissionais egressas deste curso da UFSC fazia com que as perguntas se voltassem imediatamente para a formação oferecida por esta instituição. As referências acerca da formação reportavam, então, diretamente ao curso de Pedagogia da UFSC. O segundo motivo refere-se a um conhecimento prévio tanto da história do curso quanto de algumas de suas especificidades em virtude do trabalho de iniciação científica realizado em 1996⁸. Finalmente, o mais consistente e definitivo motivo refere-se ao fato de que este curso de Pedagogia pode ser considerado emblemático das mudanças sofridas na formação de professores em Santa Catarina e no Brasil, nestas duas últimas décadas. O curso foi implantado em 1960, sob a égide do tecnicismo da ditadura militar. Na década de 1980, ele implantou três habilitações voltadas para a docência: Educação Pré-escolar, Deficiência Aditiva e Deficiência Mental⁹; em 1996, colocou em vigor uma reforma curricular que tinha como eixo a pesquisa e que tomou a docência como base da formação dos profissionais da educação, instaurando a formação de professores das séries iniciais. O risco, portanto, de privatizar o objeto a circunscrição deste curso de Pedagogia esteve presente, mas também a possibilidade e a tentativa permanente de lhe garantir uma perspectiva de ampliação, de universalização.

Entretanto, ao eleger o curso de Pedagogia da UFSC como universo de pesquisa, emergiam outras questões, como a polêmica em torno da identidade e a finalidade formativa deste curso. Assim é que o recorte desta investigação se centra na *formação de professores das séries iniciais*, que, neste caso, aloja-se no curso de Pedagogia. Obviamente isto traz implicações à pesquisa, mas impõe limites também. Assim, neste estudo não se adentrará no terreno das discussões sobre a identidade do curso de Pedagogia no Brasil.¹⁰

⁶ O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola - Gepiee, é um grupo de pesquisa, constituído a partir de 2001, na UFSC, sob a coordenação das professoras Jucirema Quinteiro e Diana Carvalho de Carvalho. E-mail: infancescola@grupos.com.br.

⁷ Muito provavelmente, há produções acerca desse tema não localizadas por este estudo ou mesmo em fase de elaboração. Um exemplo disso são duas dissertações defendidas em fevereiro e abril de 2003 no PPGE/UFSC que referenciam a relação infância e formação de professores. Trata-se dos estudos referenciados a seguir.

PINTO, M. R. B. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

SILVA, A. C. da. **A criança e a infância na formação dos professores catarinenses nas décadas de 30 e 40 do século XX**. Florianópolis, 2003. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

⁸ Flor, Nelzi. **“Pedagoga” pré-escolar: aspectos da realidade e perspectivas de uma profissional em busca de identidade**. 1996. (Iniciação Científica). FUNPESQUISA-FAPEU. UFSC.

⁹ Essas são as terminologias da época. Atualmente são denominadas Educação Infantil e Educação Especial.

¹⁰ Sobre a questão da identidade do curso de Pedagogia e sua finalidade formativa podem-se indicar: SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 1999. Dissertação de Mestrado. UNESP. Marília; PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.; LIBANEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos: pra quê?** São Paulo: Cortez, 2001.

Delimitado o universo de pesquisa, procedeu-se à garimpagem e à definição das fontes. As fontes constituíram-se de documentação encontrada na coordenadoria do Curso, do Ementário, dos Programas e Planos de Ensino da grade curricular, além das produções escritas elaboradas pelas alunas da 6ª fase. Como fontes orais foram privilegiados os depoimentos das alunas da 6ª fase do curso, momento no qual se concluem as disciplinas específicas da docência para as séries iniciais. Constituem, ainda, as fontes orais entrevistas realizadas com professoras do curso.

Assim, o passo inicial na investigação, após a pesquisa bibliográfica, foi a análise do currículo atual do curso, partindo em seguida para análise do Ementário, dos Programas e Planos de Ensino das disciplinas. Aqui uma outra opção se fez necessária. Limitar esta análise ao Bloco Básico e ao Bloco Comum¹¹ do curso foi mais um recorte necessário, visto que o Bloco Específico volta-se para as habilitações que não constituem interesse desta pesquisa. A análise do Ementário, dos Programas e Planos de Ensino centrou-se na localização de duas categorias fundamentais: infância e criança. A partir desta análise se partiu para um segundo momento da investigação. A partir da análise destes documentos passou-se a investigar, mais a fundo, as disciplinas nas quais as categorias foram localizadas, junto aos professores, e aos alunos e alunas do curso.

Foi, portanto, a partir desta análise que a disciplina “Prática de Ensino nas Séries Iniciais da Escola de Ensino Fundamental”¹² tornou-se campo de pesquisa, e suas dez alunas, sujeitos desta investigação. Essa disciplina foi acompanhada e registrada em gravações, desde seu início, e foram realizadas entrevistas individuais com as alunas. Também foram usadas as produções escritas das alunas, elaboradas no interior da disciplina.

A escolha desta disciplina se constituiu em mais um recorte necessário. A impossibilidade de acompanhar todas as disciplinas em que apareceram as categorias infância e criança já havia se colocado desde o início da pesquisa, impondo, portanto, uma escolha. Inicialmente esta foi a única disciplina em que as categorias infância e criança apareceram como centralidade nos objetivos e conteúdos programáticos de um plano de ensino, caso único no curso. Além disso, esta disciplina se aloja na 6ª fase, portanto última fase do Bloco Comum, que habilita à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que permitiria às alunas uma visão completa dos dois Blocos, Básico e Comum, que constituem o interesse desta investigação. Finalmente, esta disciplina se constitui como prática de ensino, momento em que as alunas entram em contato direto com a escola e, portanto, com a infância.

As outras disciplinas nas quais foram encontradas as categorias centrais foram analisadas a partir de entrevistas realizadas com as professoras que as ministraram.

Outro recorte necessário se refere a privilegiar a perspectiva das alunas, na coleta de dados junto à disciplina “Prática de Ensino nas Séries Iniciais da Escola de Ensino Fundamental”. Afinal, a origem desta investigação está diretamente ligada à atuação de profissionais egressas do curso.

Paralelamente, investigava-se nos documentos encontrados na coordenadoria do curso, que compreendiam desde atas de reuniões, diagnósticos, relatos de reuniões,

¹¹ O Bloco Básico é voltado para a educação escolar e se constitui das disciplinas da 1ª a 4ª fases do curso. O Bloco Comum é voltado para as disciplinas específicas voltadas para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e compreende a 5ª e a 6ª fases do curso.

¹² Na análise dos documentos foram encontradas outras denominações atribuídas a esta mesma disciplina, principalmente nos planos de ensino: “Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental” e “Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais” foram frequentemente encontradas. Trata-se, entretanto, da mesma disciplina. Neste texto estará sendo utilizada a expressão encontrada no ementário e no currículo: “Prática de Ensino nas Séries Iniciais da Escola de Ensino Fundamental”.

textos, legislação, até anotações manuscritas de encontros entre professores, evidências ou resquícios de alguma discussão sobre a infância. Esses documentos constituem um corpo de aproximadamente três mil páginas.

Este, portanto, constitui o percurso metodológico desta investigação.

1.4 A organização do texto

Selecionar autores à luz do objeto de pesquisa; explicitar e objetivar os dados coletados; compor um texto que permita a compreensão do objeto em suas contradições; tornar os dados de uma pesquisa compreensíveis implica, novamente, escolhas. Assim, a opção que se fez na organização deste texto foi a de trilhar o mesmo percurso da pesquisa.

Dessa forma, o capítulo inicial, a Introdução, apresenta um mapeamento das questões que envolvem o tema infância e formação de professores das séries iniciais, as perguntas norteadoras desta investigação, bem como o percurso trilhado.

No Capítulo II enfrenta-se a difícil questão da discussão conceitual sobre infância. Neste capítulo estão alojadas as reflexões cotejadas a partir da leitura das principais referências científicas sobre o tema. Aqui, também se faz uma incursão necessária ao movimento escola-novista no Brasil, tentando tecer referências para compreender como a infância e a formação de professores para as séries iniciais se constituem.

A tentativa de estabelecer tessituras entre a infância e a formação de professores encontra-se no Capítulo III, no qual, através de uma perspectiva histórica, se busca perceber os espaços ocupados ou não pela infância na trajetória da formação.

O encontro com os dados empíricos desta pesquisa se dá no Capítulo IV. Nele estão os dados coletados, as reflexões e inflexões daí derivadas. Será aqui que se poderá encontrar uma incursão ao curso de Pedagogia da UFSC, através das fontes documentais, dos relatos e produções das alunas, cujo olhar foi privilegiado nesta investigação.

Finalmente, encontram-se as (in)conclusões deste trabalho, nas Considerações Finais, melhor dizendo, as incompletudes, que permitem a elaboração de novas perguntas. Será possível encontrar uma síntese das análises realizadas e, quiçá, a possibilidade de novas investigações.

Assim, então, é que se chega a esta investigação e, sem dúvida, as interrogações serão companheiras permanentes em todo este texto.

CAPÍTULO II

INFÂNCIA: DESSACRALIZANDO O SAGRADO

Me colaram no tempo, me puseram
Uma alma viva e um corpo desconjuntado. Estou
limitado ao norte pelos sentidos, ao sul pelo medo,
a leste pelo Apóstolo São Paulo, a oeste pela minha educação.
Murilo Mendes¹³

O que é infância? Inicialmente, poder-se-ia dizer que se trata de uma obviedade: “Estado ou período em que se é criança.” (LUFT, 1998, p. 389) ou

“Período da vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância, de zero a três anos; segunda infância, de três a sete anos; e terceira infância, de sete anos até a puberdade.” (FERREIRA, 199-, p. 763).

Entretanto, do ponto de vista de sua inteligibilidade esta pergunta pode ser novíssima. Perguntar pela infância e sobre a infância pode abrir novas interrogações, novas perspectivas para compreender a história humana passada e contemporânea. Como afirma Boto (2002, p. 58) “é preciso reconstituir o objeto infância, em alguma medida, não apenas pela constituição de novas respostas, mas pela ousadia de novas indagações”.

Portanto, a infância não é uma obviedade. “O conceito de infância, contrariamente ao que se passa ao nível do senso comum, está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio” (PINTO, 1997, p. 63).

Poder-se-ia supor que a infância, se a compreendermos como um tempo da vida humana, um artefato biológico, tal qual está nos dicionários, estaria presente em toda a história da humanidade. Mas seria esta uma afirmação possível? A indissociabilidade entre infância e criança, que as definições acima indicam, é real, permanente? Aqui já se depara com algumas das muitas interrogações que vêm se fazendo sobre a infância e que começam a lhe atribuir uma complexidade maior, que a livra da obviedade.

Dessa forma, talvez, seja bastante significativo, embora não surpreendente, o fato de que, ao realizar uma busca inicial em dicionários de Filosofia sobre o conceito de infância, o resultado tenha sido curioso. Nos dicionários de Filosofia estão especificadas “as constantes de significados”. Estão as possibilidades de filosofar oferecidas pelos conceitos da linguagem filosófica que são desenvolvidas e exploradas à exaustão¹⁴. Nestes o conceito de infância não é encontrado.

¹³ MENDES, M. Mapa. In: _____. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

¹⁴ Sobre isso ver ABBAGNANO (2000).

Curiosamente, foi-se encontrar este conceito em um “dicionário nada convencional”¹⁵. Superando a definição naturalizada dos dicionários comuns e sem a pretensão do rigor dos dicionários de Filosofia, este dicionário busca mais a contextualização e a quebra de preconceitos. Alojada imediatamente antes de “preconceito”, a infância está assim conceituada:

É a primeira “idade da vida”. É o momento de construção de um adulto, através da lenta inculcação de valores, comportamentos e práticas. É a moldagem do futuro adulto. As sociedades destinam diferentes papéis e atitudes para esse “início da vida”. Em nossa sociedade há um sentimento de infância. No entanto, ele nem sempre existiu dessa forma.

Foi criado e desenvolvido num certo momento e de lá pra cá vem ganhando adeptos. Hoje fala-se em infância e no público infantil que também passa a ser consumidor. Há órgãos voltados à proteção da infância, como o UNICEF, o Estatuto da criança e do adolescente, a Carta dos direitos das crianças e assim por diante. Mesmo assim, as crianças são minorias. Nem todas têm assegurados plenamente os seus direitos. Nem todas têm infância, isto é, gozam de direitos e privilégios de serem criança. Há inúmeros contingentes de crianças com infância de curtíssima duração. Outras tiveram a infância roubada, à medida que foram compelidas ao mercado de trabalho informal, seja como engraxates, flanelinhas, pedintes, vendedores de balas, de picolés e assim por diante. As minorias em nossa sociedade são tratadas preconceituosamente. (RENK, 2000, p. 33).

Esta compreensão de infância, que se toma como ponto de partida, mas não de chegada, é significativa porque expõe as regularidades e contradições que cercam o conceito “infância”.

Inicialmente esta assertativa define infância como “primeira idade da vida; momento de construção do adulto; moldagem do futuro adulto”. Esta talvez seja a compreensão mais comum que se tenha acerca de infância. Ao definir a infância como “moldagem do futuro adulto”, a autora evidencia o caráter mais central na polêmica discussão em torno deste tema: a finalidade futura da infância; o eterno “vir-a-ser” da criança. A criança não é, pois, um sujeito do presente, mas sempre do futuro, e a infância teria sua finalidade no porvir, não em si mesma.

Ao mesmo tempo, a assertativa indica que “as sociedades destinam diferentes papéis e atitudes para este tempo da vida humana”, evidenciando, pois, o caráter histórico da infância. Trata-se da compreensão de que a infância é uma invenção humana, histórica e, portanto, mutável.

Finalmente, o excerto revela a preocupação atual com a infância e paradoxalmente a existência de inúmeros contingentes de crianças que não gozam do direito de ter infância, ou seja, a infância não tem sido uma realidade para um número cada vez maior de crianças. Refere-se, portanto, à afirmação de que “nem todas têm assegurados plenamente seus direitos. Nem todas têm infância, isto é, gozam do direito e privilégio de serem crianças”.

Além disso, ao alojar-se num “dicionário nada convencional” esta “definição” da categoria central deste estudo evidencia onde, historicamente, a infância tem se

¹⁵ RENK, Arlene. **Dicionário nada convencional**: sobre a exclusão no Oeste Catarinense. Chapecó: Universitária Grifos, 2000.

alojado: nas franjas da história, ainda que vivamos numa sociedade na qual arautos proclamem constantemente a prioridade dedicada às crianças.

Estes aspectos, intrinsecamente articulados, parecem constituir o núcleo em torno do qual gravitam as discussões sobre a infância na atualidade e a partir dos quais está sendo possível (re)significar a pergunta: “*o que é infância?*”. Talvez, pela primeira vez, filósofos, historiadores, sociólogos tenham, no caso da infância, começado a “escovar a história a contrapelo”¹⁶, e, neste processo, tenha sido possível refazer esta pergunta e não encontrar aí nenhuma obviedade, mas a expressão mais intensa, mais veemente das contradições da sociedade moderna ocidental cristã. Será em torno dessas regularidades e contradições sobre a infância que se estruturará este capítulo.

Ao entrar no terreno das discussões acerca da infância é quase certo que, por enquanto, a porta de entrada ainda seja a obra de Philippe Ariès, **História social da infância e da família**. Pela originalidade e também pelos limites desta obra, o autor colocou em discussão um objeto esquecido nas Ciências Sociais: a infância. Áries defende duas teses principais nesta obra. Na primeira, defende a inexistência, nas antigas sociedades da Idade Média, do “sentimento de infância”, expressão cunhada pelo autor. A segunda tese refere-se ao processo de segregação paulatina da criança na escola, com o consentimento da família, que também se reorganiza, tornando-se um lugar de “afeição necessária”. Este processo Ariès define como revolução sentimental e escolar.

Entretanto, apesar da contribuição desta obra, Kuhlmann Jr.(1998, p. 22-23) chama a atenção para os seus limites, expressados principalmente em uma linearidade na obra de Ariès, quanto ao surgimento do sentimento de infância. Para Kuhlmann Jr., (Id.) “o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média.”

Essa crítica parece ter consistência se pensarmos que “ocorreram, certamente, por milênios, referências esporádicas, aforísticas, como, por exemplo, em Lao Tse, Heráclito, Aristóteles ou Montaigne” (KOHAN e KENNEDY, 1999, p. 9). Além destes se pode citar, ainda na Filosofia, Platão, Quintiliano e Sêneca. Santo Agostinho, na primeira parte de sua obra **Confissões**, dá ao Livro I o título “Infância”. Isto no século IV. Mas, obviamente Santo Agostinho não pensava a infância como pensava Ariès ou mesmo como pensa Kuhlmann Jr. Trata-se de momentos históricos distintos que permitiram a possibilidade de pensar a infância de uma forma específica. Este, portanto, parece ser o primeiro consenso que se confirma em torno da infância: seu caráter histórico e cultural.

[...] infância - como feminino ou como negritude - não são substâncias ou seres de existência autônoma como o ácido ribonucléico, ou os pares de patas das aranhas egípcias: negritude, feminino e infância são categorias que só vivem no espaço social em que são estabelecidas, negociadas, desestabilizadas e reconstruídas.

Ou seja: muito embora os seres humanos tenham sempre nascido frágeis, pequeninos e leves e - quando sobrevivem...- tenham sempre ganhado altura e peso ao longo de muitos anos até que ficam fortes e seu tamanho se estabiliza, e seja sua idade contada por anos, por luas, ou por chuvas, o significado de ser um ser humano deste ou daquele tamanho, com muita ou pouca altura, varia enormemente de um lugar para outro, de um tempo para outro. (LAJOLO, 2001, p. 230).

¹⁶ Esta expressão é cunhada por Walter Benjamin (1994, p. 225).

Assim é que “infância” comporta muitos significados acumulados pela história humana. Pode ser, segundo a etimologia da palavra, um período de “ausência de fala”; pode ser a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida; pode ser o próprio período de vida compreendido entre 0 e 7 anos de idade; pode ser “o tempo de moldagem do futuro adulto.” Isto porque os vários significados sociais impostos à infância não desapareceram no tempo à medida que outros significados iam surgindo. Eles permaneceram misturados, dando origem ao presente, se refazendo no presente e se naturalizando, se cristalizando. Essa

tendência generalizada para rotinizar e “naturalizar” a infância, tanto no senso comum como em termos teóricos, serve para esconder a sua importância analítica por baixo da capa do mundano; a sua importância e a sua “estranheza” enquanto fenômeno social são assim obscurecidas. Na retórica quotidiana, assim como em muitos discursos teóricos, a infância é vista como algo tomado por garantido, necessário, inevitável e, como tal, parte da vida normal – a sua completa “facticidade” parece nutrir uma atitude complacente. (JENKS, 2002, p. 192).

O que somente há pouco mais de 20 anos está sendo possível fazer é questionar este caráter naturalizado que estas compreensões de infância trazem consigo, possibilitando a superação desta facticidade diante da infância. A naturalização deste conceito, ou seja, este caráter definitivo e atemporal que nos impede o questionamento e a possibilidade da mutação impediram-nos de pensar a infância de outra forma. Nas palavras de Freitas e Kuhlmann Jr.(2002, p. 8), “a infância tem sobre si a sombra das escolas de pensamento que se formaram à custa do empenho em definir, quantificar, descrever, prescrever e orientar” e que construíram um padrão de infância, que por muito tempo permaneceu inquestionável.

Ao naturalizar a infância abstraiu-se seu sujeito. A criança também foi naturalizada, passou a obedecer um padrão de tamanho, peso, comportamento e habilidades cognitivas. Diante disso, é possível afirmar que tanto para infância como para a criança não existe uma resposta única e atemporal, assim como não existe uma criança e uma infância em abstrato, definitiva (DAMAZIO, 1991, p. 7).

Da mesma forma, infância e criança são categorias que não podem ser indiscriminadamente sobrepostas. Ainda que indissociáveis, têm especificidades e, a compreensão de uma categoria permite o desvendamento da outra.

“Conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância. Isto vale por dizer que os itinerários individuais, privados e singulares de cada criança só fazem completo sentido se perspectivados à luz das condições estruturais que constroem e condicionam cada experiência humana.” (SARMENTO, 2000, p. 3).

Assim é que retirar a categoria infância do âmbito da naturalização e alçá-la à condição de categoria social tem sido o desafio de pesquisadores nas últimas décadas. “A filosofia da infância tem uns vinte anos de vida. [...] Os filósofos não têm se preocupado sistematicamente com a infância, a não ser recentemente.” (KOHAN, 1999, p. 9). Os sociólogos da infância só se reuniram pela primeira vez em 1990 (QVORTRUP, 1999, p. 01). Na história o interesse pela infância é marcado pela obra de

Áries, que data de 1976. São a Psicologia e a Medicina as ciências que há mais tempo se interessam pela infância.

Curiosamente, e não obviamente, é a Pedagogia a “senhora” mais experiente no trato com as questões da infância, que remontam à Grécia Antiga, onde, nunca é demais lembrar, tem origem seu nome. Entretanto,

A Pedagogia tem sido cúmplice, ao longo de décadas, do olhar desfigurado que ainda temos da infância. [...] A Pedagogia termina por não olhar a infância. As teorias pedagógicas não refletem nem teorizam sobre a especificidade desse ciclo da vida, mas sobre o ciclo da vida adulta, sobre um protótipo de adulto projetado na infância. Esta última é desconhecida e ignorada. (ARROYO, 1999, p. 15).

Parece, portanto, que se está diante de mais um consenso: o desconhecimento da infância.

A Pedagogia, alicerçada no último século nos conhecimentos da Psicologia, acabou por conformar ao longo da história uma noção de infância baseada na normalidade, na quantificação, restrita a uma delimitação cronológica arbitrária. Esta compreensão vai se constituindo à medida que a criança é retirada do convívio social e segregada, reservada aos cuidados da escola. O processo de organização da escola e que conhecemos como “sistema simultâneo” vai confirmar e se autoconfirmar a partir desta compreensão naturalizada de infância.

Então, não se trata de perguntar à idade medieval, por exemplo, sobre a infância que pensamos agora, há pouco mais de duas décadas. Provavelmente encontraríamos, como Ariès, a inexistência. Trata-se de perguntar, então, qual a **condição social da criança** nas mais diferentes sociedades. Provavelmente esta pergunta pouco foi feita, até porque ela constitui a face mais recente do fenômeno infância. Portanto, trata-se de

considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase. É preciso reconhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. (KUHLMANN JR., 1998, p. 31).

Trata-se, pois, de deslocar o eixo através do qual viemos olhando a infância e a criança.

Assim, diante do exposto é possível identificar um núcleo de consenso em torno do qual gravitam as discussões sobre a infância na atualidade.

Diante da polissemia de significados que cercam a infância, é possível afirmar que o grande consenso nas produções atuais é o de que a infância se constitui como uma produção social. Diante disso torna-se inviável lidar com qualquer perspectiva que naturalize ou normatize a infância, como atributo biológico e natural de todas as crianças, independente das relações sociais. Como produção social a infância precisa ser compreendida como a condição social da criança na sociedade e a criança como um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de

pureza e ingenuidade, sem eliminar, todavia, agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando (PEREIRA, 1984, p. 11).

Outra questão que faz parte desse núcleo de consenso se refere ao fato de a infância, nesta perspectiva social, ser desconhecida. Não conhecemos e não reconhecemos o caráter histórico do sujeito da infância, a criança. Não sabemos o que pensam, o que sentem; não ouvimos o que dizem. O que sabemos sobre esse ser humano de pouca idade e sua condição social deriva exclusivamente do nosso ponto de vista, adultocêntrico.

É possível incluir, também, neste núcleo de consenso o papel cada vez mais central que a escola vai assumindo na educação das crianças. Quinteiro (2000, p. 52) defende que, na Modernidade, a escola torna-se o lugar privilegiado da infância. Portanto, cada vez mais, o professor na sociedade moderna ocidental se constitui num “outro” fundamental para a formação deste ser humano.

Finalmente, se a produção sobre a infância numa perspectiva social é tão recente, datando de pouco mais de vinte anos, e se conhecemos tão pouco o que sentem e pensam esses seres humanos de pouca idade, pode-se concluir que o conhecimento que tem alimentado a formação de professores para as séries iniciais está alicerçado sobre a perspectiva adultocêntrica e naturalizada de infância. Este não se constitui propriamente num consenso, mas numa dedução, visto que pouco ou quase nada se sabe sobre a infância na formação de professores nas décadas recentes, como já se explicitou na Introdução deste texto.

Assim, será este conhecimento produzido sobre a infância na Modernidade, e que tem alimentado a formação de professores, que será abordado a seguir.

2.1 O conceito de infância na Modernidade: o anjo profanado

As transformações produtivas operadas, principalmente a partir do século XV, modificaram as relações humanas, forjaram novos sujeitos sociais.

Com o fim do Quatrocentos (tomando 1453 como ano-chave e ano símbolo, com a queda do Império do Oriente, ou 1492, com a descoberta da América[...]) fecha-se um longo ciclo histórico e prepara-se outro, igualmente longo e talvez ainda inconcluso, que é geralmente designado como Modernidade. Trata-se de um ciclo histórico que tem características profundamente diferentes do anterior, em relação ao qual se opera uma ruptura consciente, manifestando estruturas substancialmente homogêneas e orgânicas. (CAMBI, 1999, p. 195).

Verdades sacrossantas foram derrubadas pelas descobertas científicas, os modos de viver até então conhecidos estavam sendo substituídos por outros, desconhecidos, incertos. Uma sociedade estática, autoritária, organizada sobre grandes organismos coletivos, como a Igreja, cede lugar a uma outra sociedade cuja marca é o dinamismo, a mutação. Um novo homem emerge: o homem burguês. Pela transformação do mundo a burguesia abriu possibilidades de ação humana nunca antes imaginadas. Neste sistema de produção nada é permanente, a transformação constante é a própria condição para a burguesia manter-se no poder. No cerne desse movimento intenso e contraditório de transformações que é o Capitalismo o homem moderno precisa assumir essa fluidez e a forma dessa sociedade, precisa também aprender a se

deliciar com a mobilidade dela para garantir sua manutenção. Coloca-se em andamento um novo projeto educacional: educar o homem para a sociedade burguesa.

Segue-se o modelo do *homo faber* e do sujeito como indivíduo, embora ligando-o à “cidade” e depois ao Estado, potencializando a sua capacidade de transformar a realidade e de impor a ela uma direção e uma proteção, até mesmo a utopia. Mudam, assim, os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, posto como *artifex fortunae suae* e do mundo em que vive; um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências. (CAMBI, 1999, p. 198).

Assim, este “tipo de experiência vital - experiência de tempo de espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida - que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje” e que Berman (1995, p.15) define como Modernidade, possibilitou à humanidade o convívio com o incerto e o inimaginável, com os perigos e possibilidades que a nova ordem instalava. As certezas sacrossantas da Idade Média deram lugar à possibilidade de viver e ultrapassar limites antes inimagináveis. Essa possibilidade ilimitada de experiências gestou e recriou criaturas como a família, a infância, a escola e a profissionalização de professores. Obviamente, nenhuma dessas criaturas emergiu milagrosamente, mais correto seria dizer que na Modernidade tomaram uma forma específica e original, sem precedentes na história da humanidade.

[...] toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios) agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo; entre essas instituições, a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade). (CAMBI, 1999, p. 198).

É a partir dessa nova forma de existência humana, baseada na acumulação de capital, que a infância assume na Modernidade um espaço e um perfil peculiar e original. É na Modernidade que se constitui um novo lugar social para a infância, um novo modo de percebê-la. O conjunto das transformações sociais, com o advento da industrialização, forja uma função social específica e fundamental para a infância: tornar-se o novo homem.

O mundo moderno é atravessado por uma profunda ambigüidade: deixa-se guiar pela idéia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação de governo; pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas ao mesmo tempo tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado. (Ibid., p. 200).

A partir da reorganização das formas de produção, a família, portanto, também se modifica, e os filhos legítimos passam a tornar-se mais importantes na medida em que as propriedades não são mais organizadas em feudos, e surge a possibilidade de ascensão social. Em meio à sociedade estática medieval começam a ser forjadas outras relações, mais dinâmicas e mutáveis. Os filhos legítimos passam a tornar-se mais importantes tanto pela manutenção dos bens da família como também como força de trabalho.

Ao mesmo tempo, na direção da formação de um novo homem a moral da época (clérigos e educadores) impõe que se dê a todos os filhos uma preparação para a vida, para a vida burguesa. De acordo com Ariès,

A partir do século XV, as realidades e os sentimentos da família se transformariam: uma revolução profunda e lenta, mal percebida tanto pelos contemporâneos como pelos historiadores, e difícil de reconhecer. [...] Essa revolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos. Mas ela correspondeu também a uma preocupação dos pais de vigiar seus filhos mais de perto, de ficar mais perto deles e de não abandoná-los mais, mesmo temporariamente, aos cuidados de uma outra família. (ARIÈS, 1981, p. 231).

O costume de entregar a educação das crianças a outras famílias foi substituído pelo hábito de entregar a educação das crianças à escola. As crianças passaram a tornar-se responsáveis pela existência e manutenção futura da família. Dessa forma é que a infância se tornou depositária do futuro. Era preciso protegê-la, cuidá-la. Todo um aparato começou a ser construído em torno dessa necessidade de cuidar e proteger as crianças. Um aparato que se (re)criou para atender a esta nova demanda é o que conhecemos hoje como *escola*:

[...] uma escola que instrui e que forma, que ensina conhecimentos mas também comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas (constritivas, mas por isso mesmo produtoras de novos comportamentos). Mas, sobretudo, uma escola que reorganiza - racionalizando-as - suas próprias finalidades e seus meios específicos. (CAMBI, 1999, p. 205).

Portanto, a educação, antes centrada na formação do “bom cristão”, baseada numa cultura literária e ornamental, muda de finalidade, passando a centrar-se na “formação do cidadão, de um indivíduo ativo na sociedade e inserido na organização da comunidade estatal, ligado ao costume do povo a que pertence e à prosperidade da nação, consciente de seus direitos e de seus deveres como sujeito social.” (Ibid., p. 211). Da cultura da palavra e do pensamento passa-se a uma formação empírica, baseada na utilidade do saber.

Trata-se, pois, de “emancipar” o homem, torná-lo indivíduo, cidadão, mas também de conformá-lo às necessidades da nova ordem produtiva. Portanto, “na educação moderna, emancipação e conformação têm funções essenciais, tanto uma, como outra.” (Ibid., p. 217). Trata-se no, entanto, de “emancipar” no sentido de libertar

o homem daquilo que o impede de incorporar o modo burguês de viver. Esta nova ordem social produzirá formas distintas de educar o novo homem.

Começaram, então, a se forjar novos programas e métodos de ensino, como o conceito comeniano de “instrução simultânea”, que vai caracterizar a escola tal como a conhecemos hoje. De acordo com este conceito,

a instrução não deve se dirigir a cada aluno em separado mas sim devem educar-se ‘todos ao mesmo tempo e de uma só vez’, o que constitui o próprio princípio da simultaneidade: um só mestre instruindo um grupo de estudantes em um único e muito bem organizado esforço didático. (NARODOWSKI, 2001, p. 81).

Inaugurou-se um sistema de ensino que buscou a homogeneização. Teve início, então, um processo de normatização da infância para medi-la, quantificá-la, codificá-la, estabelecendo padrões universais de ser criança e viver a infância. A padronização e a naturalização da infância construíram um modo único de ser criança, inquestionável. A infância foi, então, sacralizada, porque o que é sagrado não se questiona.

Esse modelo de escola nasceu justamente quando começou a existir a necessidade de dar às crianças uma educação diferenciada da que vinha acontecendo até então. “Os colégios serão a moderna expressão de como tratar as crianças mediante códigos das boas maneiras requeridos pela cultura moderna.”(BOTO, 2002, p. 23). A criança, que na Idade Média tinha uma aprendizagem direta, isto é, aprendia no convívio cotidiano com o mundo adulto, passou a ser gradativamente afastada do convívio e colocada em “quarentena” até que estivesse pronta para inserir-se no mundo adulto.

É dessa forma que a moderna concepção de infância está intrinsecamente ligada à instituição escolar. Poderíamos dizer que são feitos “um para o outro”. E é nesta relação que a criança começa ser confundida e identificada com “aluno”. “A modernidade, pela apropriação que fará da categoria infância, transforma crianças em alunos; gerando sob tal perspectiva uma diferente compreensão do próprio campo do estudo educacional.”(BOTO, 2002, p. 23).

Se a Modernidade abre espaço para pensar a especificidade do tempo humano da infância, ao mesmo tempo cria uma identificação que nos impedirá de vê-la como sujeito. Ao “transformar crianças em alunos” a Modernidade atribui como legado aos adultos responsáveis pela sua educação pensar em alunos, não em crianças; pensar em indivíduos, não em sujeitos. Mais do que isso, pensar em alunos que serão futuros adultos. A aposta no futuro, futuro terreno, e não no presente que a Modernidade vai instaurar, nos impede de enxergar na criança um sujeito do agora.

É esta aposta no futuro que conduzirá as propostas educacionais que influenciaram profundamente nosso tempo.

Comenius, Locke, Rousseau e Dewey são autores representativos desse processo de constituição da educação da infância, por construírem dispositivos fundantes das novas relações educativas, principalmente acerca da infância, presentes na Modernidade. Entretanto, de acordo com Narodowski (2001, p. 121), apesar das muitas divergências que ostentam entre si, nenhuma das proposições pedagógicas a respeito da educação da infância, das quais estes autores são representantes, escapa do dispositivo geral que as orientam: a vontade de “pedagogizar” a infância, atravessando-a por categorias que estipulam sua normalidade, que homogeneizam seu desenvolvimento, que uniformizam suas dificuldades possíveis e sua virtual solução.

Jan Amos Seges (1592-1670), conhecido como Comenius, representa a tradição religiosa cristã na educação. Ora, parece contraditório que a Modernidade,

assentada principalmente na deposição dos valores dogmáticos da Igreja medieval, tenha espaço para uma compreensão da educação fundada em elementos religiosos. Por si só seria essa uma contradição. Mas é preciso ressaltar que a própria Igreja se (re)organizou e procurou novas formas de manter-se. Longe de sair de cena, apesar de perder poder, a Igreja se reinventou, assumindo novas formas (Reforma e Contra-reforma), mas permanece exercendo profunda influência nas relações sociais, inclusive neste último século.

No processo de transformações que caracteriza o período em que viveu Comenius, o crescimento das cidades, as possibilidades e mudanças de comportamento que iam se constituindo, representavam ao mesmo tempo necessidade e perigo. Era preciso controlar as populações e formar homens necessários à nova ordem. Nesse momento foi que os olhos de educadores e clérigos se voltaram para a criança. Ainda que tenha sido despojada do poder pela nova ordem, a Igreja assumiu um papel paradoxal. Dominando através dos clérigos as antigas formas de educação, se reorganizaria para não desaparecer. Protestantismo e Catolicismo divergiram em muitos aspectos, mas mantiveram a crença religiosa cristã. O caráter disciplinador e de obediência da educação religiosa teria seu valor na nova sociedade, principalmente na educação da infância. De acordo com Schmidt a

visão religiosa reforçou a corrente posição secular de que as crianças são seres inferiores que devem total obediência aos superiores e de que a sua socialização, desde cedo, deve ser feita nesta obediência, entendida como preparação essencial para viver numa sociedade estritamente hierarquizada. (SCHMIDT, 1997, p. 28).

Na sociedade moderna emergente a criança não poderia mais ficar à mercê da família e seus humores. Era preciso discipliná-la, tirá-la da convivência já corrompida dos adultos, resguardá-la das imoralidades da vida adulta, expurgá-la do pecado. Nesta perspectiva, contraditória em muitos momentos, a função do adulto que vai educar esta criança passa a exigir uma formação específica, baseada no método. O método será capaz de educar qualquer criança.

Para Comenius o homem a ser formado deveria ser uma criatura racional; uma criatura senhora das outras criaturas; uma criatura feita à imagem de seu criador e para seu deleite (COMENIUS, 2002, p. 53).

A educação da criança deveria, pois, seguir este preceito. Comenius não se preocupava com a especificidade da criança. Para ele, a criança era algo a ser modelado, enchido, preenchido como uma cera antes que endurecesse e não cedesse mais à moldagem. Para ele, “a natureza de todas as coisas que nascem é tal que se plasmas e se moldam com grande facilidade quando ainda são tenras, ao passo que, endurecidas, se recusam a obedecer” (Ibid., p. 78). A educação deveria prover ao homem instrução, virtude e religião (Ibid., p. 55). Para ele, “a formação do homem é muito fácil na primeira infância: ou melhor, só pode ser dada na primeira infância: ou melhor, só pode ser dada nessa idade” (Ibid., p. 77). Portanto o projeto do homem instruído, virtuoso e religioso estava guardado na infância. Somente pela educação da infância esse projeto poderia se realizar. Daí o cuidado necessário com as crianças, desde o nascimento, cuidado este que não deve ser só da família, mas também do Estado:

Portanto, tão grande quanto é o desejo de todos de salvar a própria prole, e de quem detém o governo político e eclesiástico de salvar o gênero humano, deverá ser a urgência em plantar, podar e irrigar as

plantinhas do céu, e em formá-las avisadamente para que progridam nas letras, nos costumes e na piedade. (Ibid., p. 81).

Para Comenius, portanto, há uma essência divina na criança, porque esse é o destino do homem: alcançar a plenitude da alma.

A partir desta compreensão, defende a universalização da educação e a formação conjunta das crianças na escola. Para ele, os pais não sabem ou não têm tempo disponível para a educação dos filhos. Além disso, defende a educação em grupos numerosos, que é mais produtiva porque podem se servir do exemplo e do estímulo uns dos outros. Comenius vai defender, então, a universalização da instrução. Mais do que isso, ele vai propor uma forma de universalizar essa instrução. Ele declara a necessidade de instalar um único método para ensinar e que “Numa mesma escola a ordem e o modo sejam idênticos para todos os exercícios.” (Ibid., p. 182). Assim, se configura um quadro de homogeneização da educação: “Todos ao mesmo tempo, todos tratando dos mesmos temas, do mesmo modo, com os mesmos recursos. Esta é a paisagem pintada pela pedagogia comeniana. Essa é a paisagem da pedagogia moderna.” (NARODOWSKI, 2001, p. 88). O método assume papel central na obra de Comenius. Este sistema de instrução simultânea, no qual docentes em diferentes escolas ensinam a um grupo de crianças de mesma idade um único e mesmo conteúdo curricular, constitui a escola moderna; simultânea, uniforme, graduada. Neste sistema o professor vai assumir um papel central: “Para que o homem seja homem - para que o homem seja genuinamente homem, de acordo com sua essência genericamente humana - é conveniente educá-lo. Portanto, o educador possui uma das responsabilidades mais pesadas de toda atividade possível: **fazer com que o homem seja homem**” (Ibid., p. 95). (Grifo meu).

A partir dessa compreensão, a profissionalização dos educadores começou a ser colocada como condição essencial para a formação desse “homem”.

Será John Locke (1632-1704) quem irá romper com o princípio da divindade e tirar da infância qualquer resquício inatista. Locke instituiu uma concepção de criança que se enraizou profundamente na Pedagogia do nosso século: a criança como tábula rasa. Aqui se encontra a crença profunda na formação dos costumes éticos da burguesia. Por isso, para Locke, a educação era mais importante que a instrução; tratava-se, pois, de uma educação baseada não na acumulação do saber, mas na aquisição de bons costumes e pensamentos virtuosos: os costumes éticos da burguesia, uma educação para a formação do *gentleman*, o modelo ideal de homem para a sociedade burguesa. Uma sociedade na qual o direito à vida, à liberdade e à propriedade está garantido por um sistema jurídico e não mais submetido a vontades dos monarcas. O *gentleman* seria, então, um homem com pleno conhecimento de seus direitos e deveres na sociedade. Encontra-se aqui uma concepção muito próxima do hoje tão discutido conceito de cidadania. Locke pode ser considerado o fundador de alguns dos princípios que mais tarde nortearão o que vamos conhecer como “ativismo pedagógico” e “Escola Nova”.

Locke exerceu uma profunda crítica ao Racionalismo¹⁷ de seu tempo¹⁸. Ao atribuir às idéias um caráter inatista, o Racionalismo fundou a estabilidade do “ser”. Locke propôs o Empirismo, que representa uma visão dinâmica de mundo, interessada

¹⁷ Racionalismo compreendido, aqui, como “atitude filosófica de confiança na razão, nas idéias e no pensamento, que exalta sua importância e estabelece sua independência com a experiência. Atribui, portanto, uma autonomia da razão em relação ao mundo sensível. Estabelece a afirmação da existência de idéias inatas, que constituem o ponto de partida do conhecimento (HERDER, 199-).”

¹⁸ É importante salientar que Locke exerceu uma crítica profunda ao Absolutismo político e a idéia de uma monarquia como direito divino. Este autor teria inaugurado o Liberalismo político.

pela **utilidade** do saber. Diante da estabilidade do ser do Racionalismo, ele propôs a confusão dinâmica do **devenir**. A contribuição que Locke trouxe para a infância foi justamente começar a pensar numa educação específica para ela, baseada em conhecimentos científicos fundados numa Psicologia da infância e em um tratamento pedagógico racional¹⁹ da infância. Tal educação estaria baseada no Empirismo.

Do campo do pecado, Locke deslocou o disciplinamento²⁰ infantil para a moralidade. A educação por meio das punições foi substituída pela educação por meio do exemplo e da utilização de meios como a brincadeira, para seduzir e convencer a criança, sem recorrer ao chicote e à palmatória.

Para Locke, mais que a instrução, como pregava Comenius, a aquisição de bons costumes e de pensamentos virtuosos, no sentido liberal, era importante. Tratava-se dos costumes do homem burguês, que deveriam girar em torno de uma sociedade organizada juridicamente e que se transformava profundamente. A formação de um novo homem, o *gentleman*, era, portanto, a formação de homem, modelo ideal, para a nova classe dirigente e para a qual ele traça também um renovado *curriculum* de estudos (CAMBI, 1999, p. 317).

Portanto, a criança, tábula rasa, precisava ser educada para tornar-se este *gentleman*. Locke percebeu uma natureza infantil, instalando uma especificidade da infância que influenciou diretamente sua educação. Para Locke, a criança é uma tábula rasa, nem boa, nem má; tem uma natureza brincalhona e cheia de humor; tem em sua natureza uma liberdade natural; tem necessidade de atividades; tem tendência à destruição e à curiosidade. São estes os princípios que constituem a natureza infantil definida por Locke, de onde se pode perceber alguma ligação com o ativismo pedagógico e os princípios da Escola Nova. O princípio da necessidade de atividades, principalmente, será assimilado por vários educadores dos séculos XIX e XX (SCHMIDT, 1997, p. 36).

Pode-se dizer que Locke mundanizou o conhecimento ao deslocar da razão para a experiência a fonte do conhecimento. Mundanizou, portanto, a infância, ao colocá-la em contato com o mundo, pela experiência. Mas Locke não chegou a profanar a infância, a dessacralizá-la. Do primado do divino e da razão passou ao primado do ambiente.

É importante ressaltar que a sociedade neste momento não representava um todo homogêneo e simétrico. Comenius e Locke eram contemporâneos. Além disso, tratava-se de um momento histórico em que conviviam duas sociedades: uma emergente, outra decadente. O embate, a profusão de idéias, a convivência do antigo e do novo eram muito intensos.

No que diz respeito à infância, ambos tinham em comum uma aposta no devir. Não havia uma preocupação com a criança em si. Mesmo Locke, que defendia uma natureza infantil, não estava preocupado com a criança em si, mas com o que ela viria a ser. Para um, a criança era um ser potencialmente pecaminoso que, pela educação, pelo método, poderia ser moldado para o engrandecimento da obra de Deus. Para o outro, a criança era uma tábula rasa à espera de que lhe imprimissem o seu vir-a-ser, que deveria ser o homem burguês.

¹⁹ O que Locke entende por “racional” precisa ser entendido do ponto de vista do Empirismo. Racional tem aqui um caráter de utilidade, de imediato. Psicologia racional, pois pode ser compreendida como a psicologia necessária ao desenvolvimento do *gentleman*. Não há em Locke o ideal pansófico de Comenius: ser racional é conhecer a razão de todas as coisas. Para Locke, trata-se de conhecer o que é útil.

²⁰ Esse disciplinamento, através de castigos, tem origem, principalmente, em Santo Agostinho.

Somente no século XVIII a criança seria compreendida como positividade. E foi Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) quem operou esta revolução. Numa perspectiva romântica, profundamente frustrado com a degeneração de sua época, Rousseau olhou para a criança como um ser originariamente bom, corrompido posteriormente pelo convívio com a sociedade corrupta e degenerada. Rousseau propôs uma mudança profunda na forma de compreender a criança. Ele percebeu na criança ela mesma. Não viu o homem do futuro.

Não se conhece a infância: com as falsas idéias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. (ROUSSEAU, 1992, p. 5).

Ele via uma natureza que, infelizmente, precisaria ser suplantada pela civilização e que, portanto, precisaria ser mantida ao máximo possível, longe do convívio social. A infância cresceu com Rousseau, se ampliou e se especificou. O contato com a sociedade devia ser protelado ao máximo, porque essa sociedade corrompida era quem destruía a natureza boa da criança. Rousseau operou uma “revolução copernicana” colocando no centro de sua teorização a criança; opôs-se a todas as idéias correntes em matéria educativa: desde o uso das fraldas até raciocinar com as crianças, e o primado da instrução e da formação moral (CAMBI, 1999, p. 343). A criança, em sua primeira fase da vida, era como uma planta que precisava ser cultivada e regada. Rousseau evidenciava, pois, um caráter de fragilidade e dependência da infância, mas não via nisso uma negatividade, pelo contrário. O “cultivo” devia ser cuidadoso de modo a não machucar a natureza da infância. Portanto, “o objetivo primário da educação nesta fase deve ser o fortalecimento do corpo e o uso correto dos sentidos, com raros elementos de instrução do tipo escolar”(Ibid., p. 349). O aprendizado, pelo menos até os doze anos de idade, deveria ser regido pelas necessidades da criança na sua experiência com o mundo. Mas não se tratava da sociedade mundana. A criança deveria ser educada em contato com a natureza, onde poderia dar vazão à experimentação dos sentidos e dos movimentos. Só mais tarde, quando sua natureza, originalmente boa, estivesse consolidada, é que se daria lugar à instrução.

O que é interessante observar é que Rousseau, apesar de apostar como nenhum outro autor na possibilidade da criança como criança, não prescindiu do papel do educador. Obviamente tinha um outro perfil de levar a criança a fazer o que é certo e desejável sem que ela o perceba. Além disso, Rousseau não conseguiu fugir da necessidade de formação de um tipo de homem. Isto parece refletir o idealismo de Rousseau, que, ainda que tenha compreendido a criança em sua especificidade, parece tê-la abstraído, na medida em que considerava a socialização da criança como um “mal necessário” e por isso mesmo precisava ser muito bem conduzida. Ao fazer isso, parece que Rousseau também tirava da criança sua condição histórica. Pode-se pensar mesmo que, se Locke profanava a infância, Rousseau a sacralizava não pelos dogmas religiosos, mas pelos dogmas da natureza.

Já no século XX, John Dewey (1859-1952), por sua vez, fundou uma concepção de infância cujas raízes podem-se encontrar no Empirismo de Locke e no Naturalismo de Rousseau, mas distinta.

Para Dewey, a educação tradicional, organizada a partir da instrução simultânea, priorizava uma transmissão de conhecimentos sem sentido, uma contemplação estática da realidade, de cima para baixo. Para ele a “verdade” devia ser definida a partir de seu valor, de sua utilidade. A educação da criança devia, pois, se dar no enfrentamento de problemas (problemas cognitivos e não sociais), para levantar hipóteses, deduzir consequências e levá-las à prática. Mais importante que a instrução em si são os conhecimentos que devem ser selecionados pelo seu valor para a sociedade democrática. O “fazer” torna-se central na aprendizagem. Trata-se de formar “um cidadão dotado de uma mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração” (CAMBI, 1999, p. 549). A criança, futuro cidadão democrático, tem, portanto, um papel central na perspectiva de Dewey. Tal como Rousseau, Dewey concebia a criança com uma natureza infantil que a impulsionava à atividade, ao fazer. Considerada como um “indivíduo social” tem uma natureza infantil para a qual a escola tem que se voltou. Para este autor, a escola deveria organizar-se e voltar-se para os quatro interesses fundamentais da criança: para a conversação ou comunicação; para a pesquisa ou a descoberta das coisas; para a fabricação ou a construção das coisas; para a expressão artística (Ibid., p. 550). A escola deveria organizar-se, então, a partir dos interesses das crianças e ensinar o que é necessário à vida democrática. Ao professor caberia perceber isso e favorecer as condições para que isso acontecesse. Entretanto, a estes interesses da criança está ligada uma profunda compreensão do “fazer” para saber aquilo que é útil.

Ainda que tenham inaugurado uma forma específica de pensar a criança Locke, Rousseau e Dewey não conseguiram, e, à exceção de Rousseau, não quiseram fugir da finalidade futura da infância: formar o homem burguês. Seja pelo **Contrato social** de Rousseau, seja pelo cidadão de Locke ou pela democracia de Dewey, uma concepção de homem profundamente individualista era comum a todos estes autores. Nesta concepção de homem se encontrava um projeto social: o burguês. E nenhum desses autores pretendeu transformá-la. No máximo, buscaram reformá-la, no sentido de mantê-la. Talvez aqui se encontre uma hipótese para, a despeito da centralidade da criança, ela não ter sido vista como sujeito histórico: era um indivíduo. Rousseau talvez tenha se aproximado disso ao defender que não se conhecia a infância. Mas seu idealismo o impediu de dar um passo a mais.

Assim, na Modernidade, “a infância pode ser vista como um estado em si mesma; ela é aceita enquanto um sujeito (*diria indivíduo*) presente nas relações sociais mas, ao mesmo tempo, é submetida a uma lógica discursiva que a molda e a conforma.” (SCHMIDT, 1997, p. 95). (Grifo meu).

Esses pensadores representam concepções distintas acerca da infância. Mas operaram profundas mudanças na educação da infância e representam fortes tendências na formação de professores. Entretanto, é importante reafirmar que nenhum deles pensava num sujeito social. O sujeito aqui é um indivíduo, tal como exigia a manutenção da sociedade burguesa que emergia. Talvez esteja aí alguma evidência para compreendermos por que se torna tão difícil compreender a infância como uma condição social, e não como uma característica natural e biológica.

Estes pensadores constituem uma referência fundamental para se compreender o lugar da infância na Modernidade e, conseqüentemente, na formação de professores.

O que eles têm em comum é o fato de expressarem uma profunda insatisfação com as relações sociais, mais especificamente as educativas. Provêm, de certo modo, de um desencanto com a sociedade, mas nenhum deles tinha a preocupação de revolucioná-la estruturalmente. Esses autores reinventaram a educação para a sociedade burguesa, não para um modelo distinto de sociedade.

Tanto para Comenius, como para Locke, Rousseau ou Dewey, o indivíduo é priorizado.

Dessa forma, no percurso da Modernidade, a infância foi sofrendo mutações. Mesmo no ativismo da Escola Nova, a criança foi sempre pensada como indivíduo antes de ser sujeito social; e sua educação foi sempre voltada para o futuro, não para o presente. Mesmo Rousseau, que estende o tempo da infância, a conduziu (ainda que fazendo de tudo para que a criança não o percebesse) para adaptação à sociedade, nunca para sua ruptura. As implicações mais imediatas disto se refletem no fato de que, até aqui, não foi compreendida como sujeito revolucionário.

Do século XV até hoje, a infância percorreu um longo caminho. De todas as discussões sobre este fenômeno, algumas regularidades nesse percurso ajudam a compreender a infância nos nossos dias.

A primeira delas nos remete à assertativa inicial deste texto. A história da infância na Modernidade pode ser caracterizada pela história da formação do adulto. Mesmo na Pedagogia ativista a preocupação maior era com a formação de um modelo de homem.

Uma segunda regularidade é que a infância é um artefato cultural. Ou seja, é uma invenção da humanidade. Portanto, pode ser reinventado. Aliás, como vem acontecendo ao longo da história humana.

O discurso acerca da infância foi construído para uma determinada classe social, pelos seus próprios representantes. A criança da escola pública continua, séculos depois de sua invenção, sob a tutela de métodos pedagógicos que estão mais próximos de Santo Agostinho do que desejaríamos.

Enfim, no amálgama de teorias em que se transformou a escola pública, a infância continua ainda hoje sem voz.

Para Walter Benjamin, a Modernidade expropria do homem a narrativa, a linguagem como forma de experiência, de sentir, de interpretar o mundo. A velocidade e a constante mutação, próprias da Modernidade, transformam a experiência em uma máscara, a máscara que o adulto usa, inexpressiva, impenetrável, sempre igual (BENJAMIN, 1984, p. 23). E é exatamente neste aspecto que a infância é revolucionária.

Se pensarmos na infância como um tempo biológico, naturalizado, isto é, dado indiscriminadamente a todo ser humano, parece um equívoco perguntar o que é infância, uma vez que ela “é”. Mas ao tomar a infância como um artefato cultural, como a condição social do sujeito criança, as possibilidades se abrem.

A criança, ao tomar contato com o mundo, vivencia o que Benjamin define como “experiência”, roubada pela Modernidade. Cada criança tem um contato único e original com o mundo. Cada relação que estabelece provoca uma experiência única, nova. E é na originalidade dessa relação que as possibilidades se colocam. A Modernidade segregou, protegeu e cuidou da infância, mas privou-se da experiência da infância ao colocar sua finalidade no futuro e não no presente. É facilmente observável quando um grupo de crianças está brincando e um adulto aproxima-se. Imediatamente elas cessam, modificam ou não permitem a entrada do adulto na brincadeira. Justamente porque seu modo de viver a experiência humana foi banido e desqualificado no mundo adulto e na escola, tanto que “infantil” se tornou adjetivo pejorativo de atitudes de adultos.

As crianças caladas na escola deixam de mostrar ao mundo como o sentem, como o experimentam, e nisto nós adultos perdemos a oportunidade de reinventarmos nosso presente. A criança vivencia o “tempo de agora” de que fala Benjamin. O adulto

vivencia o tempo do futuro. Não há, pois, reinvenção. Para Benjamin a grande possibilidade da infância é a originalidade de seu aprendizado.

A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele, na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. **Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo.** (BENJAMIN, 1994, p.105) (Grifo meu).

Pensar a infância como uma condição social e as crianças como sujeitos históricos implica virar de ponta-cabeça a experiência educativa do nosso século: substituir a prática de formar o sujeito do futuro por uma outra que aposte na originalidade do aprendizado infantil.

Pensar a infância desta forma implica, talvez, uma outra “revolução copernicana”. Não de colocar a criança no centro do processo, como fez o ativismo pedagógico, mas compreendê-la como sujeito, como um ser humano de pouca idade.

Se humanizarmos a infância, na forma de compreendê-la, ela deixa de ser um momento, uma etapa cronológica ou biológica e se torna uma condição de possibilidade da existência humana. Longe de ser uma fase a ser superada, se transforma numa situação a ser estabelecida, atendida, alimentada (KOHAN, 2001, p. 06). A infância torna-se, pois, condição para sermos humanos.

Trata-se de superar a sacralização da infância que, pela divinização ou pela idealização, transforma as crianças em seres desprovidos das contradições humanas. Não se trata de estabelecer uma “república de crianças”, mas de reconhecer sua condição humana e histórica, mundanizando-a. Compreender a criança como um ser humano com vontades, desejos, tal como nós adultos. Crianças que têm sido historicamente expropriadas do direito de terem infância, de poderem viver a experiência humana tal como nós adultos também o vivemos.

2.2 Alguns aspectos da infância no pensamento pedagógico brasileiro: a sagrada infância no país do futuro

Como numa linha inexorável, tentamos por vezes buscar na história do Brasil a Idade Média, a Grécia antiga. Mas o Brasil nasceu para o mundo na Modernidade. Portanto, nasceu em um contexto intenso de transformações e contradições, de embates abertos entre o velho e o novo. O que se pode dizer a respeito da infância no Brasil é que os estudos são muito recentes, mas que a criança faz parte da história deste país, ainda que a história só há pouco mais de duas décadas tenha se preocupado com ela.

Desta forma é que se toma a instauração da República como ponto de partida para compreender alguns elementos da questão da infância na atualidade. Dois motivos são fundamentais. A República representa no Brasil um período de modificações, ainda que não de transformações. Fatores como a forte imigração e a mudança da mão-de-obra escrava para a mão-de-obra assalariada e a 1ª Guerra Mundial foram alguns dos elementos que causaram mudanças na sociedade brasileira daquele momento. Um outro aspecto que confere a este momento da vida histórica do Brasil uma referência importante, no que diz respeito ao estudo tanto da infância quanto da formação de

professores, são os movimentos que Nagle (2001) definiu como Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico, que emergira na República.

O Brasil, quando da proclamação da República em 1889, vivia um momento de acirramento de profundas contradições, que caracterizaram as duas primeiras décadas desse período. O modelo econômico agrário-exportador, baseado no café, já não tinha o fôlego e o vigor de outrora e consumia os investimentos do governo nacional, enquanto a indústria, então emergente, não tinha o mesmo apoio. Ou seja: “A implantação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista” (Ibid., p. 10). Pelo contrário, resultaram daí o continuísmo e o imobilismo político que caracterizaram a Primeira República.

Havia um quadro de efervescência que começava a se constituir para realizar as promessas não cumpridas pela República: tratava-se de “republicanizar a República”, ou seja, efetivar o ideário liberal, seguro pelas mãos dos coronéis.

Dessa maneira, da República teoricamente construída, de acordo com determinados níveis de aspiração, restou a República possível, realizada sob a orientação e a pressão das forças sociais mais ponderáveis da situação histórico-social do período. Daí o desânimo - mais que desânimo, as desilusões e frustrações - que dominaram a mentalidade dos homens públicos, dos pensadores, dos intelectuais e dos educadores que viveram durante a Primeira República, até cerca de 1920 (Ibid., p. 135).

Antes de mais nada, era necessário retomar dois elementos centrais do ideário liberal: representação e justiça, para que o país superasse a política coronelista de fraudes, controle de votos, favorecimentos e corrupção, aliados a um modelo arcaico de economia agrícola. Para alcançar este ideal era preciso instruir o povo. Nesse contexto é que a educação se tornou a redentora do país; a escola tornou-se o motor da história, a oficina do progresso; e as crianças, o futuro da nação, donde emergira os movimentos de Entusiasmo pela Educação e de Otimismo Pedagógico:

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). (Ibid., p. 134).

A República, alicerçada no coronelismo, começou a ser contestada por diferentes movimentos sociais. Entre eles, de um lado, os liberais querendo um Brasil moderno, alçado ao Primeiro Mundo pelos princípios científicos e liberais; de outro, nacionalistas, querendo, pelo fortalecimento da cultura brasileira, livrar o país do “perigo vermelho” e da horda de estrangeiros anarquistas. Ambos, se enfrentando, coadunando, constituíram movimentos que, por meios distintos, queriam construir um Brasil novo, o Brasil moderno. Tratava-se, pois, não de uma “revolução”, mas de “republicanizar a República”.

Movimentos começaram a se organizar e a retomar os ideais republicanos, arrefecidos pelas frustrações da República instalada: “o sonho da república espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme numa nação à altura das mais progressivas civilizações do século” (Id.). Apesar de antagônicos em muitos momentos, estes movimentos se voltavam para um mesmo projeto. Nacionalistas e liberais, dois dos grandes movimentos desse momento histórico, defendiam a formação de um novo brasileiro. De um lado, os nacionalistas defendiam que a constituição da civilização brasileira dependia da formação do patriota, de outro, os liberais apostavam na formação do cidadão, baseada nos princípios da ciência e da razão.

Os nacionalistas defendem o autoritarismo dos governantes e se opõem aos ideais do liberalismo político. Além disso, a integração do nacionalismo com o catolicismo leva-os a criticar a civilização material do mundo moderno e a não aceitar a instituição do ensino leigo. (Ibid., p. 75).

Assim, a afirmação de que a escolarização é o instrumento do progresso histórico tornou-se um princípio inquestionável para os dois movimentos, mas de pontos de vista distintos: de um lado, a escola católica; de outro, a escola laica. Nesse contexto a formação de professores, elevados à condição de artífices do cidadão brasileiro, tornou-se foco das preocupações de intelectuais e legisladores no país.

Nacionalistas católicos e republicanos liberais queriam mudanças na estrutura de poder vigente, mas não no projeto social; entretanto, defendiam a formação de homens distintos. Para os católicos, mais do que instruir era preciso educar dentro dos preceitos cristãos; para os republicanos, somente o conhecimento científico poderia alçar o país a um novo estágio na civilização.

O Ensino Primário tornou-se o difusor desse novo projeto nacional. Combater o analfabetismo e formar o novo homem: de um lado, o patriota cristão; de outro, o cidadão liberal. Nesse projeto a infância assumiu centralidade. O otimismo pedagógico que emerge na Primeira República, e cujo expoente é a Escola Nova (mas não só), se constituiu a partir de intelectuais liberais, influenciados profundamente pelo ativismo norte-americano, que vai propor uma nova concepção de infância, que no Brasil vai se confrontar com os princípios da Escola Tradicional, cristã e católica.

[...] a Escola Nova se fundamenta em nova concepção sobre a infância. Esta é considerada - contrariamente à tradição - como estado de finalidade intrínseca, de valor positivo, e não mais como condição transitória e inferior, negativa, de preparo para a vida do adulto²¹. Com esse novo fundamento se erigirá o edifício escolanovista: a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios do seu “desenvolvimento natural”. Parte-se da afirmação de que o fim da infância se encontra na própria infância; com isso a educação centraliza-se na criança e será esta nova polarização que será chamada de a “revolução copernicana” no domínio educacional. (Ibid., p. 231).

²¹ No item anterior deste Capítulo se tentou evidenciar como, apesar dessa “finalidade intrínseca” da infância, havia um projeto social no interior do ideário escolanovista.

É através do movimento dos intelectuais liberais que entrou no Brasil o ideário escolanovista, que vai imprimir pela primeira vez uma positividade à infância. O Ativismo Pedagógico, do qual a Escola Nova é expressão,

realizou uma reviravolta radical na educação, colocando no centro a criança, as suas necessidades e as suas capacidades; o fazer que deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular e, portanto, amadurece inicialmente num plano ‘operatório’[...]; a aprendizagem coloca no centro o ambiente e não o saber codificado e tornado sistemático.(CAMBI, 1999, p. 513).

As Escolas Novas constituíram-se em instituições que se difundiram pela Europa e pelos Estados Unidos, baseadas no princípio do ativismo pedagógico: a centralidade na atividade da criança, no período compreendido entre fins do século XIX e primeiras décadas do século XX. Apesar de constituírem vozes de protesto quanto ao modelo escolar vigente: formalista, verbalista, abstrato; e terem realizado de fato uma revolução no âmbito da educação ao colocarem a criança no centro do processo educativo, as Escolas Novas estavam ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista de homem.

Apesar de ter várias vertentes, o ideário da Escola Nova que marcou fortemente este movimento no Brasil foi o pragmatismo norte-americano de Dewey. A influência de Dewey fica evidente tanto pelas missões de educadores norte-americanos ao Brasil, quanto pelo caráter adaptador que a educação da infância assumiu: a formação do cidadão para a sociedade democrática, de acordo com os princípios dos intelectuais liberais republicanos.

A positividade que a Escola Nova imprimiu à infância precisa ser vista com atenção. Alguns elementos precisam ser considerados. O primeiro deles é que, a despeito de seu caráter “revolucionário”, o ideário da Escola Nova estava comprometido com uma ordem social baseada na exclusão e na ausência de contradição. Segundo, não há estudos sobre o impacto desse ideário na prática pedagógica da escola pública brasileira, que recebeu forte influência jesuítica. Considerando o forte embate entre católicos e liberais, a escola pública brasileira podia estar mais próxima das práticas da chamada educação tradicional, e mais próxima das matrizes de Santo Agostinho do que de Rousseau. Neste sentido, é preciso evidenciar que há tanto um preconceito quanto uma certa romantização do ideário escolanovista que precisa ser enfrentado. Finalmente, é preciso trazer à tona o fato de que, quando se quer formar o cidadão, nesta forma de sociedade que temos, baseada na exploração do trabalho, isto significa formar a classe dirigente. Isso se evidencia muito nos graus de ensino secundário e superior, que, apesar do Entusiasmo pela Educação, isto é, da expansão da escola pública, permanecem ainda hoje restritos a uma parcela mínima da população. A escola primária, esta sim, vai ser difundida, mas também através de formas barateadas e aligeiradas.

Outro aspecto diz respeito ao fato de o Brasil ser caracterizado por um sistema dual de ensino desde sua origem, e na educação pública primária isto a cada década torna-se mais evidente. Enfim, é necessário pensar que o movimento escolanovista no Brasil, apesar de suas sedutoras idéias, buscava formar o cidadão burguês, não a emancipação do trabalhador. Nesse sentido, o movimento escolanovista era tão conservador quanto as vertentes da escola tradicional católica.

Qual então a contribuição da Escola Nova para pensarmos a infância?

A Escola Nova de fato pensou a especificidade do ser criança, tanto que a colocou no centro do processo educativo. Trouxe a infância para as pautas das discussões políticas. No Brasil este movimento foi responsável por um dos momentos

mais fecundos nas propostas de formação de professores. Mas também a Escola Nova categorizou e naturalizou a infância ao restringir-se a uma infância idealizada, muito provavelmente a infância da criança burguesa, e tornou-a um fato dado, comum a todas as crianças. À infância da criança que perambulava pelas ruas, ou enchia as salas das escolas públicas, outro destino esperava.

A partir da República e do movimento da Escola Nova, a criança e a infância no Brasil adquiriram uma especificidade. A infância passou a ser uma preocupação do Estado: educar, proteger e afastá-la dos perigos, pelo menos nos discursos. No país do futuro a criança se tornou depositária das promessas não realizadas deste futuro que nunca se realiza.

Da Primeira República até os dias atuais não é possível sequer dar um salto. Há um hiato na produção sobre a infância. É um período desconhecido na perspectiva da infância como condição social. Neste sentido a Escola Nova cumpriu um papel fundamental: marcou a produção educacional com a presença da infância e da criança. O mesmo não pode ser dito sobre as décadas posteriores, até porque muito pouco ou quase nada se sabe sobre como estas décadas pensaram a infância.

A criança brasileira é a criança sacralizada, mitificada por uma prioridade que, de fato, não existe; é também a criança que incomoda, que perambula pelas ruas engraxando sapatos, pedindo esmolas, assaltando carros e cheirando cola; a criança brasileira é a criança dos manuais de Psicologia, medida, padronizada, mas a criança brasileira é, sobretudo, a criança do país do futuro, sem um presente.

CAPÍTULO III

INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: TESSITURAS INICIAIS DE UMA RELAÇÃO

Fileiras de alunos perdiam-se num aglomerado confuso. As minhas mãos frias não acertavam com os objetos guardados na caixa; os olhos vagueavam turvos [...]

Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exhibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de A B C, triturados, soltos no ar.

Graciliano Ramos

Encontrar os fios da infância em meio aos fios que tecem a formação de professores para as séries iniciais da escolaridade, em nível superior, no Brasil informa a insoliteza dessa relação.

Se em um primeiro momento poder-se-ia falar que a infância, e mais especificamente, a criança, é uma obviedade na formação destes profissionais, visto que a população atendida neste nível da escolaridade compreende crianças, tem-se aí uma afirmação perigosa. Encontrar os fios da infância nos fios da formação não é uma obviedade, pode ser, antes disso, um estranhamento. Iniciar a elaboração de algumas tessituras sobre esta relação é o objetivo deste capítulo.

Na educação brasileira a formação de professores para as séries iniciais da escolarização tem se alojado historicamente nos Cursos Normais de nível médio. No entanto, a partir da década de 1980, tal formação foi elevada ao nível superior, ao ser alojada também nos cursos de Pedagogia. Em 1996, porém, um novo espaço de formação foi gestado, a partir da LDBEN 9394/96: os Institutos Superiores de Educação, e por muito pouco não se tornaram o lugar *exclusivo*²² de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, negligenciando a experiência dos cursos de Pedagogia e tirando do âmbito das universidades tal formação. Foi somente pela mobilização dos educadores que tal medida não se efetivou. Entretanto, elevar a formação dos professores dos anos iniciais da escolaridade ao nível superior tem sido, há muitas décadas, ideal de intelectuais e educadores. O fato de os cursos de Pedagogia terem assumido, na década de 1980, tal formação, foi um passo importante, principalmente porque alojou esta formação no âmbito universitário. Entretanto, a criação dos Institutos Superiores de Educação remete mais uma vez tal formação ao modelo mais barato e aligeirado de formação. Esta é uma situação que se repete na história da educação brasileira.

²² Trata-se do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que estabelecia que a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental deveria fazer-se “*exclusivamente* em cursos normais superiores”, tirando dos cursos de Pedagogia tal formação. Em virtude da intensa mobilização dos professores, logo em fevereiro, o decreto foi “corrigido”, substituindo-se o termo “*exclusivamente*” por “*preferencialmente*”.

Os Cursos Normais, que remontam ao período imperial brasileiro, têm sido o lugar histórico de formação destes professores, uma vez que tal formação nos cursos de Pedagogia é bastante recente, de caráter experimental, ainda sem regulamentação específica e sem uma produção consistente sobre caracterização, análises ou avaliações a respeito. Os Institutos Superiores de Educação, por sua vez, já disseminados pelo país, formam seus primeiros profissionais.

Dessa forma, pela delimitação desta investigação a perspectiva de análise se volta para os Cursos Normais e para os cursos de Pedagogia, e o percurso histórico destas duas instâncias de formação evidencia trajetórias e finalidades formativas distintas, como será explicitado ao longo deste capítulo.

O percurso histórico diferenciado dessas instâncias de formação pode ser compreendido a partir das condições em que tais cursos foram se constituindo, sendo institucionalizados e regulamentados.

O Curso Normal e o curso de Pedagogia foram gestados em momentos históricos distintos, entretanto, sua conformação evidencia que são frutos de projetos sociais, dentro dos quais a educação se tornou estratégica para a consolidação de novos modelos econômicos.

Tal como a infância e a criança brasileiras não podem ser pensadas sem o *referendum* do movimento da Escola Nova, explicitado no capítulo anterior, também a compreensão do fenômeno da formação de professores não pode se dar dissociada deste movimento. Foi no interior deste movimento que, pela primeira vez na história do Brasil, a formação dos então *professores primários* foi alçada ao nível superior.

No campo da educação o contexto em que se constitui o movimento escolanovista demarcou os caminhos da formação de professores. De um lado, os nacionalistas, propondo a formação de indivíduos patriotas e católicos, com um forte civismo e amor pela pátria, assumindo cada qual seu papel no desenvolvimento da nação. De outro lado, os liberais voltados para o princípio da cientificização, da lógica, do laicismo na educação. Pela ciência se construiria o desenvolvimento do país. Em comum, a necessidade de difundir a instrução pública primária e dar aos professores a adequada formação.

Esses dois movimentos, com fortes contradições internas, compuseram compor o quadro da educação nas primeiras décadas do século XX, e deixaram na formação as marcas profundas.

No Brasil é importante situar o momento histórico em que as Escolas Normais começaram a ser institucionalizadas, pela iniciativa das províncias, e não do governo central, que data de 1835, ainda no período imperial. Mas foi somente a partir da segunda década da República que a formação de professores no Brasil tomou impulso, no interior dos movimentos de Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico, diante da necessidade de expandir a instrução primária pública. Não se tratava, pois, de nenhum tipo de concessão, mas de intenso embate.

Foi em meio a este embate que a formação de professores se tornou uma questão estratégica. A formação de professores para os anos iniciais da escolarização evidenciou também a dualidade que se instalava no sistema de ensino e na própria formação de professores para todos os níveis de ensino. A análise das fontes referentes à formação de professores no país evidenciou, sobretudo, o quanto qualquer projeto educacional está atrelado ao projeto social em vigor. No caso brasileiro, o “projeto civilizador burguês” deu o tom e as contradições da formação ao longo dos anos.

As intrincadas relações que permeiam a formação não deixam dúvidas quanto ao fato de que a expansão dos primeiros anos da escolarização da rede pública resultam, de um lado, da necessidade da formação de um indivíduo para o Brasil moderno, e, de

outro, da pressão da sociedade organizada em movimentos. Logo, a formação de professores para as séries iniciais atendeu restritamente às necessidades mínimas necessárias a essa escolarização para a população. Dessa forma,

essa característica de ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias, não foi exclusiva da província do Rio de Janeiro, mas marcou o início do desenvolvimento das escolas normais em outros países e estava presente na organização imprimida às primeiras instituições congêneres aqui instaladas (TANURI, 2000, p. 64).

Assim, parece que não é possível pensar a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental sem compreendê-la como uma corda tensa, esticada, que, tanto pelas limitações objetivas, quanto pela luta permanente entre setores da sociedade e Estado, geralmente acaba se rompendo pelas formas de aligeiramento e barateamento historicamente utilizadas pelo governo para, contraditoriamente, qualificar o corpo docente do país. As contradições também são intensas. A legislação afirma a formação em nível superior como a desejada, mas ainda persiste na possibilidade de formação em nível médio.

A partir disso, três aspectos centrais podem ser levantados ao se buscar tecer os fios da infância aos fios da formação de professores.

O primeiro deles refere-se a que os cursos Normais e o Curso de Pedagogia, apesar de formarem um mesmo profissional, têm percursos distintos, e isto será fundamental para compreender a infância no interior desta formação.

Um segundo aspecto diz respeito ao fato de que a elevação da formação do professor das séries iniciais ao nível superior foi, desde a década de 1920, bandeira de intelectuais e de legisladores, portanto, não se trata de uma necessidade nova.

Finalmente, um último aspecto a ser levantado aqui se refere à nebulosidade que ainda envolve o percurso histórico desses cursos, o que ocasiona alguns dissensos e muitas perguntas a serem respondidas.

Diante desse quadro, a infância ergue-se, impondo-se como um estranhamento. O que se pretende é, ao superar esse estranhamento inicial, evidenciar a infância como **possibilidade** e necessidade na formação desses profissionais.

Assim, a seguir, apresentar-se-ão, sob a perspectiva da infância, alguns aspectos da formação de professores das séries iniciais no Brasil.

3.1 A configuração da formação de professores das séries iniciais da escolaridade: caminhando sobre o fio da navalha

O terreno político da formação de professores, de onde fenecem as leis, decretos, resoluções, portarias que regulamentam a formação destes profissionais, evidencia a conformação deste profissional às necessidades de reestruturação econômica. Este terreno político parece constituir uma seqüência de legislações com caráter imediatista e descontínuo, que, pela intercadência, constrói uma regularidade: a de que a conformação atual da formação de professores é resultado de intensas disputas sociais. É dessa perspectiva que se abordará a formação de professores para as séries iniciais.

Como já explicitado anteriormente, a formação de professores no Brasil foi institucionalizada a partir da necessidade de expansão da escolaridade, e as primeiras

iniciativas neste sentido aconteceram somente no ano de 1835, ainda no período imperial, por iniciativa das províncias.

Assim, parece haver um fio de navalha muito afiado por onde se trilhou no caminho da legislação, ou seja, todos os avanços conquistados na formação de professores, paradoxalmente, trouxeram consigo um projeto conservador. Conservador no sentido de manter um estado de coisas e, principalmente, de manter as relações de poder, ainda que pareça que tudo estivesse sendo mudado. Talvez aqui esteja um indicativo para compreender por que, até hoje, tenham sido reservadas à formação de professores para as séries iniciais da escolarização soluções mais baratas e aligeiradas de formação.

A institucionalização da formação de professores no Brasil começou com a criação da primeira Escola Normal brasileira na província do Rio de Janeiro. A Lei n.10, de 1835, determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária.” (TANURI, 2000, p. 64). Logo, em 1849, esta escola foi suprimida. E esta seria uma característica na institucionalização das Escolas Normais: em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidaram as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.(Id.).

Até 1883, existiam 22 Escolas Normais no Brasil. Foi com a implantação da República e dos ideais liberais, principalmente de ensino laico, que as instituições de formação de professores lograram êxito.

O ideal republicano liberal começou a influenciar fortemente a conformação destas instituições. Em 1889, com a Proclamação da República, a situação não se alterou. Somente com o movimento de Entusiasmo pela Educação na década de 1920, as instituições de formação de professores lançaram raízes mais profundas e começaram a se consolidar. Até as duas primeiras décadas da República, a formação de professores pode ser assim caracterizada:

- as instituições estavam sob responsabilidade das províncias e, depois, dos Estados. São Paulo, o Estado mais rico do País, e Rio de Janeiro, capital da República, exerceram influência profunda na disseminação de modelos de formação de professores pelo País;
- a falta de alunos e a descontinuidade administrativa caracterizavam estas instituições, freqüentemente submetidas a medidas de criação e extinção;
- os baixos salários não tornavam a formação atrativa;
- a formação era geralmente realizada no nível de ensino imediatamente superior ao Ensino Primário: “Via de regra, as escolas normais não alcançavam ainda o nível do curso secundário, sendo inferiores a este quer no conteúdo, quer na duração dos estudos” (Ibid., p. 67).

As principais teses sobre educação, advogadas pelo ideário liberal republicano, referiam-se a: obrigatoriedade da instrução elementar, liberdade de ensino em todos os níveis e cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias (Ibid., p. 66) além, obviamente, de um ensino de caráter laico.

Para Tanuri, a tese de que o professorado merecia preparo regular já encontrou seu lugar no Império, mas coube à República o desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas normais.

Entretanto, nas duas décadas iniciais da República, como já indicado no capítulo anterior, não se realizaram os ideais republicanos.

A República democrático-representativa e federativa, segundo o modelo constitucional, acabou por assumir a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café. (Ibid., p. 68).

Foi nas décadas iniciais da República, em meio à frustração provocada pela continuidade das relações de poder baseadas no coronelismo, aliado ao quadro de guerra mundial, Revolução Russa e intensa imigração que movimentos se organizarão no Brasil defendendo a constituição de um novo Brasil, um Estado moderno ao nível das nações mais civilizadas do mundo. A formação de professores passou a constituir um projeto social no qual a educação assumia um papel regenerador e salvador.

Como foram as províncias que, até então, vinham assumindo as Escolas Normais, nas primeiras décadas da República, a hegemonia paulista se manteve, e as reformas educacionais aí realizadas serviram de referência para os demais Estados, entre os quais, Santa Catarina.

Uma dessas reformas paulistas foi a empreendida por Caetano de Campos em 1890, que se dirigia à Escola Normal e ampliou-se em 1892 a todo ensino público. Esta reforma imprimia à formação “a introdução dos primeiros ensaios de renovação pedagógica no ensino público, ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos”. (TANURI, 2000:69).

A partir desta mesma reforma se instalou uma dualidade na formação de professores. Esta reforma criou o Ensino Primário de longa duração (oito anos), divididos em dois cursos, elementar e complementar. Ainda que muitos dos princípios desta reforma não tenham se realizado naquele momento, a formação de professores para os cursos elementares, que corresponderiam às atuais séries iniciais do Ensino Fundamental, acabou por alojar-se por muito tempo nos cursos complementares, que se transformaram em “Escolas Normais Primárias”.

A formação de professores para atuar no então curso elementar se alojaria no grau de ensino imediatamente posterior. Essa característica iria se confirmar nas reformas realizadas nos demais Estados.

Institui-se nos Estados uma diferenciação na escolaridade e nos graus de formação dos professores que correspondeu muito ao potencial econômico de cada Estado e às idéias dos intelectuais responsáveis pelas reformas.

As Escolas Normais, de nível “ginásial” e “secundário”, ou como na Reforma Mineira (1927), denominadas Escolas Normais de primeiro e de segundo graus, consolidaram-se ainda na Primeira República como *lócus* de formação dos professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Primário.

Essa diferenciação de cursos acabaria por consagrar a dualidade de escolas de formação na maior parte dos estados brasileiros, possibilitando, por um lado, uma certa expansão de escolas normais de nível menos elevado mas compatível com as possibilidades da época e as peculiaridades regionais e, por outro, a consolidação das escolas normais como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário. (Ibid., p. 71).

Em 1932, Anísio Teixeira realizou no Distrito Federal uma reforma que tem sido considerada a pioneira na história do país a alçar a formação de professores

primários ao nível superior, dentro dos princípios cientificistas do movimento escolanovista. Entretanto, Evangelista (2002, p. 33) afirma:

Se se considerar a formação superior do professor do ponto de vista de seu status e de seu “peso simbólico”, não de sua institucionalização, é possível admitir que ensaios ocorreram, por exemplo, em Minas Gerais, com a Escola de Aperfeiçoamento, em 1929; no Distrito Federal, com o Instituto de Educação, 32; em São Paulo, em 1931, com a criação do Curso de Aperfeiçoamento no Instituto Pedagógico, por Lourenço Filho, e com Fernando de Azevedo, quando elevou o Instituto Pedagógico, antes Escola Normal da Praça, ao nível superior propriamente dito, denominando-o de Instituto de Educação (IE). **Mas, a institucionalização formal da qualificação do mestre em nível universitário deu-se somente com a criação, em 1934, da Universidade de São Paulo (USP). Ali se institucionalizou o lugar universitário de formação do magistério para todos os níveis, indissociável da produção do conhecimento científico no campo educacional.** (Grifo meu).

O Ieusp alojava a formação de professores primários em um curso com duração de dois anos, em uma estrutura que aliava ensino, pesquisa e extensão. Esta instituição se tornou emblemática no País tanto pelo seu processo de criação, quanto de extinção. O Ieusp foi fechado em 1938²³ dentro de um intenso debate entre nacionalistas católicos, na pessoa de Ademar de Barros, e de liberais, na pessoa de Fernando de Azevedo.

Entre os argumentos que justificaram o fechamento do Ieusp, um deles situava bem a situação da formação de professores primários na época: “O Instituto prejudicava o combate ao analfabetismo por tornar *difícil* a formação dos professores primários” (Ibid., p. 177).

Em 1946, o governo central promulgou a Lei Orgânica do Ensino Normal, que “não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados”(TANURI, 2000, p. 75).

Consolidou, portanto, o nível médio como o nível mais alto do ensino a formar o professor primário, e consagrou-se a dualidade que marcou tão profundamente esta formação, mantendo a formação no nível subsequente ao ensino primário em função das desigualdades regionais, ainda que achasse desejável a formação em nível maior de escolaridade. Esta dualidade foi mantida pela maioria dos Estados e vai manter-se mesmo após a LDBEN 4024/61:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisões em ciclos.[...] A maioria dos estados conservou o sistema dual, com escolas normais de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo, certamente em face da insuficiente quantidade de candidatos qualificados para a docência no ensino primário. (Ibid., p. 78).

²³ Sobre o processo de criação e extinção do IEUSP, consultar EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor:** o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-938). Florianópolis: NUP/CED/UFSC/Cidade Futura, 2002. 280p.

Entretanto, foi em 1971, já sob a égide do regime militar, que uma transformação, diria, estrutural, provocou mudanças mais profundas na formação de professores primários. A Lei 5.692/71, na corrente do tecnicismo, impôs a profissionalização obrigatória para o Segundo Grau (Ensino Médio).

Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. (Ibid., p. 80).

A HEM, em 2º grau, realizada no mínimo em três anos, tornava-se formação mínima exigida para o exercício do magistério nas séries iniciais.

A despeito das tentativas, a formação de professores se alojou até a década de 1980 no nível médio. Portanto, “a utopia brasileira de elevar os estudos de formação de professores ao nível superior não se tornou realidade nas primeiras décadas republicanas. A utopia ainda permaneceu como projeto simbólico do vir-a-ser” (BRZEZINSKI, 1996, p. 23).

A outra face da formação de professores para as séries iniciais da escolaridade, encontra-se no curso de Pedagogia.

Criado em 1939, o curso de Pedagogia alojou-se inicialmente no interior das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.²⁴ O curso nasceu com a dupla função de formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e licenciados destinados à docência nos cursos normais. O curso de Pedagogia, até 1996, recebeu três regulamentações básicas. A primeira, quando da sua criação, que instituiu o modelo “3+1”, com três anos de “fundamentos da educação” e mais um ano do curso de didática. Concluindo os três primeiros anos, o aluno do curso de Pedagogia adquiria o diploma de bacharel, habilitando-se em “Técnico de educação”. Com mais um ano, que se tratava do curso de Didática, o aluno adquiria o diploma de licenciado, o que o habilitava a lecionar as disciplinas que compunham o curso de bacharelado, formação esta voltada principalmente para os Cursos Normais.

O Parecer CFE 251/62, cujo autor é Valnir Chagas, instituiu o Currículo Mínimo de Pedagogia, mas manteve a mesma estrutura de sua criação, num momento em que se discutia a extinção ou manutenção do curso, em função da falta de conteúdo próprio. Neste Parecer Valnir Chagas já indicava que a formação de professores primários deveria se dar em nível superior, neste curso, e que a formação de “técnicos” deveria se alojar em estudos posteriores ao nível superior. Entretanto, esta era uma

²⁴ Sobre a origem do curso de Pedagogia é importante registrar que há uma certa nebulosidade. Silva (1999), ao fazer um estudo sobre a história e identidade do curso de Pedagogia no Brasil atendo-se especificamente às suas regulamentações e propostas de reformulação de estrutura curricular, toma como dado que o “Curso de Pedagogia foi instituído entre nós por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, em 1939.” BRZEZINSKI (1996) e afirma que o Curso de Pedagogia tem sua gênese nos cursos pós-normais realizados nas antigas Escolas Normais, ainda que compartilhe que seu disciplinamento se deu na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil em 1939. EVANGELISTA (2002), por sua vez, vai insere um novo dado. “O surgimento do Curso de Pedagogia no Brasil, nos anos 40, pode ter resultado da ruptura, de caráter violento, com as propostas institucionalizadas na década de 30, a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, que não se referiam a Curso de Pedagogia, mas à Formação do Professor. Tal curso parece ter sido proposto pelas hostes católicas, seguindo o exemplo da Universidade de Louvain, na Bélgica”. De fato, aqui, parece se encontrar uma interrogação em aberto.

proposta para o futuro, visto que a formação de professores primários em nível secundário “já era uma solução avançada para a época” (SILVA, 1999, p. 45).

Em 1969, a partir do Parecer 252/69, nova regulamentação foi proposta, adequando o Curso de Pedagogia à tendência tecnicista. De acordo com Silva (Ibid., p. 52):

Essa mudança era pensada de maneira tal que os alunos não se submeteriam mais a um rol comum de disciplinas ao se prepararem para trabalhar nas diferentes alternativas profissionais previstas para o Pedagogo. O que se defendia era que, num determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o Pedagogo.

A partir deste momento se instituíram as habilitações e o modelo de curso que foi referência até, pelo menos, a década de 1980.

É preciso ressaltar que, em 1968, foi instituída a Lei 5.540/68, que tratava da Reforma Universitária na qual “triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do Ensino Superior”. (Ibid., p. 53). Foi o surgimento da universidade tecnocrática, departamentalizada, modelo sob o qual a Universidade Federal de Santa Catarina, criada em 1960, se organizou, tornando-se modelo no País.

Assim, “o Curso de Pedagogia atingido por esta reforma passa a ser composto por duas partes: uma parte comum constituída de matérias básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, em função de habilitações específicas.” (Ibid., p. 55). O modelo “3+1” é substituído.

Nesta configuração do curso de Pedagogia a formação de professores para as séries iniciais assumiu um lugar bastante representativo do ponto de vista de sua relevância no sistema de ensino. Como o curso habilitava para a docência no Curso Normal, era curioso que estes profissionais não pudessem exercer a docência das séries iniciais. Assim, segundo o princípio de que “se pode o mais, pode o menos”, o Parecer assegurava ainda, mediante algumas condições, direito ao magistério nas séries iniciais. A docência nas séries iniciais adquiriu uma conotação de apêndice no curso de Pedagogia.

Entretanto, o currículo dessa licenciatura (docência na Escola Normal) não contemplava o conteúdo do curso primário. Certamente, os licenciados aprendiam esse conteúdo por encanto, ou talvez, na “prática”, se o futuro licenciado já fosse professor primário. [...] Cabe indagar: como poderia o licenciado estar preparado para tal, se não havia obtido a formação específica para o que se propunha a ensinar? No seu exercício profissional, deveria saber e saber fazer uma educação que não tinha aprendido nem “vivido”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 45).

Dessa forma, o licenciado em Pedagogia adquiriu, como subproduto de seu curso, o direito de ser “professor primário”, sob o argumento de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”[...]. Esse novo credenciamento do licenciado em Pedagogia seria automático, dispensando uma habilitação específica. Ocorre que a realidade educacional brasileira revela o fato de que o professor preparado para o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau passou a ser professor das séries iniciais, sem ter formação específica para tal. (Ibid., p. 75).

Este foi o lugar que, inicialmente, a formação de professores para as séries iniciais ocupou no curso de Pedagogia.

Padecendo de indefinições e de uma estrutural crise de identidade, o curso de Pedagogia, na década de 1980, se reorganizou a partir dos princípios definidos em movimentos nacionais de educadores que discutiam a formação de professores.²⁵ Após uma década de discussões, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação, Anfope, sistematizou princípios sobre a formação de professores, definidos pelo conjunto de educadores, construídos no interior de debates e discussões acerca da formação. Dentre estes princípios destacam-se quatro:

- A questão da formação do educador dever ser examinada de forma contextualizada. Insere-se na crise educacional brasileira a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria.
- Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional.
- Todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.
- Os cursos de formação do educador deverão ser estruturados de forma a propiciar o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação. (ANFOPE, 1992, p. 7-8).

A partir dos princípios defendidos pela Anfope, cursos de Pedagogia em todo o País passaram a realizar reformas curriculares tomando por referência tais princípios. Entre eles se encontrava o curso de Pedagogia da UFSC. Segundo Brzezinski (1996, p. 207), em 1994, em uma pesquisa realizada em 22 universidades públicas, 92,5% dos cursos de Pedagogia definiram a docência como base comum da identidade profissional do pedagogo. Um percentual de 65% dos cursos adotou, em suas reformulações, a formação para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir, portanto, da década de 1980, mais intensamente na década de 1990, a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental passou a alojar-se, em nível superior, no interior dos cursos de Pedagogia, mantendo-se simultaneamente a formação em nível secundário. Foi, então, nestas duas últimas décadas que se realizou um ideal antigo de intelectuais e educadores brasileiros: a formação de professores para as séries iniciais em nível superior, mais do que isso, no interior do sistema universitário. Todavia, um velho fantasma voltou a ranger suas correntes em 1996, com a promulgação da LDBEN 9.394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em

²⁵ Sobre um pouco da história destes movimentos ver BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas : Papyrus, 1996; ou consultar o site da ANFOPE: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>

universidades e **institutos superiores de educação**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (CURY, 2001, p. 48). (Grifo meu).

Se a formação em nível médio foi mais uma vez admitida, mantendo uma tradição da qual, por questões de “desigualdades regionais”, o Brasil não consegue superar, um outro velho fantasma foi despertado. A LDBEN 9.394/96 institui os Institutos Superiores de Educação, abrindo a possibilidade de desalojar das universidades a formação de professores das séries iniciais. Esta medida, além de ignorar a experiência que o curso de Pedagogia veio acumulando nestas últimas duas décadas e as indicações dos movimentos de educadores, propôs mais uma vez uma solução aligeirada e mais barata para a formação de professores. É o velho fantasma de soluções baratas para a formação de professores rangendo suas correntes pelos sótãos da educação brasileira.

Mais uma vez, à formação de professores das series iniciais do Ensino Fundamental, que vai atender a maior parte da população que tem acesso à escolarização, caberá o nível mais desprestigiado na hierarquia da formação de professores. Pior que isso, a legislação abre a possibilidade para que, estabelecida no nível superior, tal formação acabe nos Institutos Superiores de Educação, novamente o degrau mais baixo na hierarquia do ensino superior.

Pode-se perceber, portanto, que o Curso Normal e o curso de Pedagogia nasceram com finalidades formativas distintas. A primeira Escola Normal Brasileira foi criada em 1835, na província do Rio de Janeiro. O primeiro curso de Pedagogia do País data de mais de cem anos depois. Foi instituído em 1939, também no Rio de Janeiro, então Distrito Federal da República. O Curso Normal surgiu com a finalidade de formar professores para as séries iniciais da escolarização; o curso de Pedagogia surgiu para formar professores para as Escolas Normais e técnicos de educação. Trata-se, pois, de finalidades absolutamente distintas que já estabelecem uma dualidade, uma hierarquização na formação de professores, que perdura nos dias atuais: os professores com menor formação encontram-se atuando nas séries iniciais da escolaridade.

A finalidade formativa destes dois cursos só veio a ser comum a partir da década de 1980, em caráter absolutamente experimental e em vistas a dar uma possibilidade de constituição de uma identidade ao curso de Pedagogia, que quase foi à extinção, em pelo menos dois momentos de sua história.

No entanto, apesar de tal finalidade só se realizar há pouco mais de dez anos, já em 1962, Valnir chagas apontava a formação de professores primários a ser realizada nos cursos de Pedagogia.

Diante disso, a primeira confirmação é a de que não há uma relação imediata entre o Curso Normal, lugar histórico de formação dos professores primários, e o curso de Pedagogia, formador atual desses profissionais em nível superior. Sobre a Escola Normal há uma produção já consistente, ainda que insuficiente sob muitos aspectos. Trata-se de um veio com uma certa tradição em pesquisa já, mas no qual muito precisa se avançar, principalmente na investigação nas experiências estaduais, visto que tais escolas, desde sua gênese, foram iniciativas das províncias, e assim se mantiveram com a organização dos Estados da União, com o advento da República. Não se pode afirmar o mesmo sobre a formação do professor das séries iniciais em nível superior. Até porque o nível superior, seja em faculdades isoladas, seja em sistemas universitários, não foi, até a década de 1980, lugar desta formação. Assim, muitas questões ficam em aberto, e muitas outras, em franco debate, com posições diferenciadas.

Desde as primeiras experiências de formar o professor primário em nível superior, no interior do movimento escolanovista, na década de 1930, a formação destes profissionais foi, senão a primeira a sucumbir, pelo menos a primeira a aceitar o argumento de poder descer ao nível médio, por conta de necessidades e disparidades regionais. E assim, tradicionalmente, a formação de professores das séries iniciais da escolaridade obrigatória alojou-se no nível médio.

Em 1962, Valnir Chagas fez o mesmo, mas foi só a partir da década de 1980, decorridos, pois, quase cem anos da Proclamação da República, que a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental se instalou nos cursos superiores, mais especificamente nos cursos de Pedagogia. Isto aconteceu a partir da mobilização de movimentos de educadores e não da legislação.

Ainda assim, as “Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior” e os “Referenciais Para a Formação de Professores” recomendam a formação em nível médio como necessidade em algumas regiões do País. A LDBEN 9.394/96 instituiu os Institutos Superiores de Educação, abrindo a possibilidade de tirar do âmbito das universidades a formação desses profissionais. Diante disso, é possível dizer que a formação desses profissionais em nível superior é uma promessa que começa a se cumprir, mas se realiza perigosamente sobre o fio da navalha de uma legislação que coloca o aligeiramento e o barateamento dessa formação acima dos critérios de qualidade tão discutidos nos últimos anos.

Diante do exposto, é possível perceber que a história da formação de professores informa duas regularidades básicas. A primeira refere-se à persistente afirmação da necessidade de formação do professor primário em nível superior. A segunda refere-se à permanente manutenção da formação em nível secundário ou em formas mais baratas e aligeiradas de formação, mesmo em nível superior. Esta contradição pode revelar traços perversos da ordem social.

Sabe-se que os quatro primeiros anos da escolaridade no Brasil constituem o nível de ensino que mais atende a população. Quanto menor a renda das famílias, menor é seu nível de escolaridade. O fato é que no Brasil nunca se omitiu a existência de uma dualidade crônica e congênita no sistema de ensino. Tal dualidade está posta vertical e horizontalmente. Verticalmente se coloca no nível de escolaridade. Pouquíssimas são as crianças de famílias de baixa renda que conseguem sequer completar o Ensino Fundamental; a universidade, então, é sonho distante. Horizontalmente, a dualidade se coloca nos dois sistemas de ensino que se constituíram no Brasil: a rede pública e a privada. A diferença de qualidade é chocante. Ou seja, mesmo que crianças de classes de baixa renda consigam concluir o Segundo Grau, ainda enfrentarão uma concorrência desleal por uma vaga na universidade pública. Ou seja, os mecanismos de formação das elites dirigentes estão garantidos. À população de baixa renda está reservado um outro caminho: o da subalternidade assegurada pela perversidade da dualidade no sistema de ensino no Brasil, que se revela também na formação de professores.

Nesse contexto a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental é uma das faces perversas de um sistema de exclusão.

3.2 A infância no conteúdo da formação de professores das séries iniciais: da centralidade à sombra

O sistema de instrução pública que conhecemos está alicerçado sobre o princípio da “instrução simultânea”, instituído por Comenius, ainda no século XVII.

Esta organização do sistema de ensino se baseia na uniformidade na transmissão dos conhecimentos e na necessidade de estipular os conteúdos a transmitir. De acordo com Narodowski (2001, p. 82), “nessa uniformidade está colocada outra esperança: maximizar os esforços docentes”. A partir disso, os professores passam a ter que dominar conteúdos e métodos específicos para transmitir o conhecimento aos seus alunos.

Os professores que passam a atuar nas séries iniciais da escolaridade vão se caracterizar pela polivalência no domínio dos conteúdos. Outra característica da instrução simultânea é a homogeneização das idades, o que vai imprimir aos docentes a característica de trabalhar com uma faixa etária, organizada em grupos de mesma idade, que compreende a idade entre 7 e 10 anos, ou seja, estes profissionais trabalharão com os seres humanos de pouca idade: as *crianças*.

Portanto, poder-se-ia levantar como hipótese que, pelo menos, três conteúdos específicos caracterizariam a formação de professores para as séries iniciais: os conteúdos específicos das áreas de conhecimento; os métodos para transmiti-los, e o conhecimento das especificidades fisiológicas, cognitivas, psicológicas e sociais dos seus alunos.

As Escolas Normais no Brasil, desde sua origem em 1835 até a Reforma realizada por Leôncio de Carvalho em 1879, alojadas imediatamente após o ensino primário, podem ser caracterizadas por um “currículo bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo.” (TANURI, 2000, p. 65).

A Reforma Leôncio de Carvalho imprimiu maior complexidade aos currículos, respondendo aos ideais republicanos.

O currículo deveria abranger as seguintes matérias: língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos). (Ibid., p. 67).

O que se observa é a introdução de cadeiras que tentavam responder aos novos conhecimentos. A ênfase era dada ao domínio de conhecimentos gerais das diferentes áreas. Tratava-se, pois, de um ensino propedêutico, um ensino preparatório para o ensino das diferentes ciências como Aritmética, Geometria, Astronomia. O espaço reservado às disciplinas pedagógicas era mínimo, ainda que tenha sido ampliado.

A Reforma Paulista, realizada em 1890, sob direção de Caetano de Campos, confirmou a tendência de organizar a educação pelos ideais republicanos. Ela ampliou a parte propedêutica e introduziu as escolas-modelo, anexas às Escolas Normais. Foram introduzidos “os primeiros ensaios de renovação pedagógica no ensino público, ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das ‘lições das coisas’, do método intuitivo de Pestalozzi.” (Ibid., p. 69).

Tratava-se, pois, de um currículo centrado nos conteúdos específicos das áreas do conhecimento, atendendo àquela característica necessária a um professor polivalente no ensino dos conteúdos. Mas observe-se que a parte pedagógica permanecia mínima, mesmo com a criação das escolas-modelo, e que as “ciências fontes” da educação como Psicologia ainda não faziam parte do currículo.

Este quadro permaneceu praticamente inalterado até a década de 1920, quando teve início, no Brasil, um conjunto de reformas localizado dentro do movimento de Otimismo Pedagógico.

A escola normal, na década de 1920, vai sofrer transformações mais profundas que as da escola primária. A “velha” escola normal já não atendia mais, com a sua falta de conteúdo especial, às novas exigências propostas pela escolarização; as escolas normais existentes constituíam um curso de “humanidades” de segunda classe. (NAGLE, 2001, p. 281).

As críticas eram dirigidas justamente à ênfase nas matérias das áreas do conhecimento, abstratas ou descritivas, que acabavam por não dar ao professor a necessária instrumentalização para trabalhar junto aos alunos de forma eficiente, de acordo com os preceitos da moderna civilização à qual se queria alçar o Brasil. Assim, os princípios escolanovistas introduzidos no Brasil, principalmente a partir da década de 1920, implicaram uma crítica profunda aos modelos de Escolas Normais existentes.

As críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo, ganhavam maior ênfase, num momento em que a “nova” orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo. (TANURI, 2000, p. 70).

Portanto, a partir daí, o “caráter profissional” da formação passou a ser identificado com o conhecimento sobre a criança, o domínio de métodos e técnicas de ensino, e os amplos fins da educação. A formação de professores para as séries iniciais se esvaziou do conhecimento das áreas do ensino e passou a centrar-se na criança. A criança tornou-se o grande objeto da formação de professores para as séries iniciais da escolaridade.

A formação profissional defendida pelos princípios escolanovistas baseava-se principalmente nos conhecimentos produzidos pela Psicologia Experimental, que se preocupava com a aferição da inteligência e das aptidões, ou seja, com a classificação da criança em padrões, a partir do que era possível indicar prognósticos de aprendizagem. Visava-se a transformar a escola normal numa instituição de caráter estritamente profissional, excluindo o caráter propedêutico de seu currículo. (TANURI, 2000, p. 72). Consistia, então, em uma revisão profunda na organização do ensino normal. No conteúdo curricular passava-se do conhecimento das “matérias científicas” (Matemática, Línguas, Geografia) para o conhecimento da criança e das ciências-fonte (Psicologia, Sociologia, História, etc.); no método passava-se da abstração e do verbalismo da educação tradicional para o “fazer” do ativismo pedagógico, centralizado na criança; o papel do professor se invertia, de detentor do saber passava a facilitador das condições de aprendizagem da criança.

Neste contexto duas reformas foram paradigmáticas. As reformas realizadas no Distrito Federal (RJ) e em São Paulo, por, respectivamente, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, no início da década de 1930. Cabe lembrar que foi nestas duas reformas que se realizaram as primeiras experiências de formação do professor primário em nível superior. O currículo de ambos os cursos de formação do professor primário evidencia a nova tendência:

QUADRO 1

Disciplina	Ano
Biologia Educacional	1º
Psicologia Educacional	1º
Sociologia Educacional	1º
História da Educação	1º
Música	1º
Desenho	1º
Educação Física	1º
Recreação e Jogos	1º
Introdução ao Ensino – Princípios e Técnicas	2º
Matérias de Ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais)	2º
Prática de Ensino (observação, experimentação e participação)	2º

REFORMA NO DISTRITO FEDERAL (1932) Currículo da Escola de Professores(Curso Regular de Formação de Professores Primários)(Dois (2) anos de duração)

Fonte: TANURI (2000, p. 73)

QUADRO 2

Disciplina	Ano
Biologia Educacional	1º
Psicologia Educacional	1º
Sociologia Educacional	1º
Metodologia do Ensino Primário	1º
História e Filosofia da Educação	2º
Psicologia Educacional	2º
Biologia Educacional	2º

Educação Comparada	2º
Metodologia do Ensino Primário	2º

REFORMA DE SÃO PAULO (1933)

CURRÍCULO DA ESCOLA DE PROFESSORES

(Curso Regular de Formação de Professores Primários) (Dois (02) anos de duração)

Fonte: EVANGELISTA (2002, p. 154-157)

A preocupação passou a centrar-se nos métodos e processos de ensino, e não mais nos conteúdos das áreas do conhecimento. Constitui-se, pois, neste momento histórico, uma característica que marcará os cursos de formação, inclusive o curso de Pedagogia. Trata-se da constituição das chamadas “ciências da educação” (Psicologia, Sociologia, História, Filosofia). Foi a partir deste momento também que a criança passou a constituir-se como centralidade na formação de professores primários, principalmente pela forte influência da Psicologia e da Biologia nestes cursos.

Assim, encontramos uma tríade indissociável para compreendermos o fenômeno educacional brasileiro: escola primária, formação de professores primários e infância. No entanto, esta tríade que se constitui e se definiu mutuamente não o fez ao livre desígnio dos princípios da Escola Nova e do ideário liberal. Ela adquiriu a especificidade das contradições da sociedade brasileira.

Foi neste contexto de “reforma da República” que a infância se tornou pauta de preocupação de intelectuais e legisladores. Na educação, “tratava-se de definir, sob a égide do conhecimento científico e das modernas idéias pedagógicas, um projeto de infância que a preparasse, de forma adequada, às necessidades nacionais” (SCHMIDT, 1997, p. 67). Assim é que a formação de professores ganhou um conhecimento específico: o conhecimento da criança, mudando, portanto, o papel do professor.

O novo papel do educador será o de simples agente fornecedor dos meios para que a criança se desenvolva por si. Nada de constrangê-la ou de tentar enquadrá-la a partir de situações antecipadamente programadas do ponto de vista do adulto. O que importa é que a criança se desenvolva por meio da própria experiência. É preciso, portanto, que ela experimente. Logo, o papel do novo educador e da nova escola é agir sobre o meio em que a criança se desenvolve naturalmente, nunca sobre a própria criança. (NAGLE, 2001, p. 321).

Esta concepção do papel do professor e de infância que passou a fundamentar a formação de professores estava pautada na positividade concebida por Rousseau; e torna-se estranho perceber que o modelo escolar que conhecemos, e que caracteriza ainda hoje as escolas públicas, pautado da “instrução simultânea”, instituída por Comenius permanece, mas não se sabe muito bem como a positividade da infância da Escola Nova coabita com esse modelo.

A partir deste período, nos Cursos Normais, pouca coisa mudou, até que em 1971, com a Lei 5.692/71, a formação de professores para as séries iniciais foi transformada em uma das habilitações do Ensino Médio. A partir deste momento mudanças significativas também ocorreram no currículo que passa a

apresentar um núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional - composto de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências - e uma parte de formação especial. Esta, conforme explicita o Parecer CFE 349/72, seria constituída de fundamentos de educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, bem como didática, incluindo prática de ensino. (TANURI, 2000, p. 81).

Percebe-se, então - guardadas as devidas proporções e especificidades - ,um retorno ao ensino propedêutico, característico dos primórdios da Escola Normal, no Brasil, mantendo-se as disciplinas “pedagógicas”. O que se evidenciou no percurso da Escola Normal é que, gradativamente, esta instituição foi assumindo um caráter técnico-científico, pautado em disciplinas de normatização e padronização de comportamentos, do modo de ser da criança, cada vez mais “aluna”.

Este caráter, imprimido a partir do ideário escolanovista, acabou retirando as discussões sobre educação do contexto sócio-histórico, isolando-a, construindo uma compreensão ingênua e tecnicista da educação. As ciências da educação que constituíam os cursos de formação de professores das séries iniciais foram envolvidas numa aura de neutralidade. Mesmo disciplinas como Sociologia e História da Educação tinham abordagens positivistas: lineares e imersas numa pretensa neutralidade científica. A partir da década de 1970, esse caráter foi ainda mais acentuado, por conta do tecnicismo que se impregnou no sistema de ensino.

A herança, portanto, da Escola Nova à formação de professores das séries iniciais não parece ser sua concepção de a finalidade da infância estar em si mesma, mas a sua padronização e normatização pela ciência.

Dessa forma, se não há ainda estudos que analisem o impacto do ideário escolanovista na prática pedagógica, parece haver algumas evidências de qual seu impacto na formação de professores para as séries iniciais. Do ideal romântico de Rousseau parece ter restado uma criança com medidas, habilidades cognitivas e comportamento ideal.

O curso de Pedagogia, por sua vez, foi criado com finalidade distinta e, aparentemente, a criança não era seu foco. Apesar disso, as “ciências da educação” faziam parte de sua constituição. O curso formava o professor da Escola Normal (Licenciatura) e os chamados “técnicos de educação” (Bacharelado) a partir do currículo a seguir.

QUADRO 3

Disciplina	Ano
Complementos de Matemática	1º
Fundamentos Biológicos da Educação	1º
Psicologia Educacional	1º
Sociologia	1º
História da Filosofia	1º
Estatística Educacional	2º

Psicologia Educacional	2º
História da Educação	2º
Fundamentos Sociológicos da Educação	2º
Administração Escolar	2º
Psicologia Educacional	3º
Administração Escolar	3º
Educação Comparada	3º
Filosofia da Educação	3º
História da Educação	3º

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA – BACHAREL (1939)
 (Técnicos de Educação)
 (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras)(Duração: Três (3) anos)
 Fonte: SILVA (1999, p. 41)

QUADRO 4

Disciplina	Ano
Complementos de Matemática	1º
Fundamentos Biológicos da Educação	1º
Psicologia Educacional	1º
Sociologia	1º
História da Filosofia	1º
Estatística Educacional	2º
Psicologia Educacional	2º
História da Educação	2º
Fundamentos Sociológicos da Educação	2º
Administração Escolar	2º
Psicologia Educacional	3º
Administração Escolar	3º
Educação Comparada	3º
Filosofia da Educação	3º
História da Educação	3º

Didática Geral	4º
Didática Especial	4º
(As outras quatro disciplinas, o bacharel em Pedagogia não precisava cursar, uma vez que já faziam parte do currículo de bacharelado: Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação)	

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA (1939)

(Professores para a Escola Normal)

(Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) (Duração: Quatro (4) anos)

Fonte: BISSOLI DA SILVA (1999, p. 41)

O curso de Pedagogia nasceu, então, sem os conteúdos das áreas do conhecimento característicos das Escolas Normais, que, apesar de reduzidos, permanecem, inclusive após a 5.692/71, e sem as disciplinas de Metodologias do Ensino, até porque não era sua finalidade formar professores para as séries iniciais.

O Parecer 251/62, que fixa o currículo mínimo para o curso de Pedagogia, décadas depois de sua criação, não provocou mudanças estruturais no curso. O currículo permaneceu praticamente o mesmo:

QUADRO 5

Disciplina Obrigatórias
Psicologia da Educação
Sociologia Geral
Sociologia da Educação
História da Educação
Administração Escolar
Disciplinas Opcionais (O aluno deveria escolher, no mínimo duas disciplinas)
Biologia
História da Filosofia
Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
Cultura Brasileira
Educação Comparada
Higiene Escolar
Currículos e Programas
Técnicas Audiovisuais de Educação
Teoria e Prática da Escola Média
Introdução à Orientação Educacional

Licenciatura
Didática
Prática de Ensino

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA – BACHARELADO E LICENCIATURA

(Técnicos de Educação e Professores da Escola Normal)

(A partir do Parecer 251/62)

(Duração: Quatro (04) anos)

Fonte: Brasil. Parecer n. 251/62

Se na sua origem a Escola Normal foi criticada pelo ensino propedêutico, centrado nos conteúdos das “matérias científicas”, o curso de Pedagogia recebeu críticas pela formação enciclopédica, que tentava abordar todos os ramos do conhecimento humano (História, Sociologia, etc.), e pela ausência de conteúdos específicos. Ambas, entretanto, parecem padecer das mesmas fragilidades: a concentração numa formação mais geral ou numa formação mais específica, sem conseguir um equilíbrio; e a dissociação teoria/prática. Neste último aspecto a Escola Normal parecer ter avançado mais, até porque sua finalidade formativa estava definida.

O Parecer 252/69 vem agravar esse quadro de fragmentação da formação ao incluir as habilitações, ficando o currículo assim organizado:

QUADRO 6

Parte Comum (Todas as Habilitações)
Psicologia da Educação
Sociologia da Educação
História da Educação
Filosofia da Educação
Didática
Parte Diversificada
Habilitação: Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
Metodologia do Ensino de 1º Grau
Prática de Ensino na Escola de 1º Grau
Habilitação: Orientação Educacional
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Princípios e Métodos de Orientação Educacional
Orientação Vocacional
Medidas Educacionais
Habilitação: Administração Escolar
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Princípios e métodos de Administração Escolar
Estatística Aplicada à Educação
Habilitação: Supervisão Escolar
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Princípios e Métodos de Inspeção Escolar
Currículos e Programas

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA – BACHARELADO E LICENCIATURA

(Habilitações)

(A partir do Parecer 252/69)

(Duração: Quatro (04) anos)

Fonte: Brasil.Parecer n. 252/69

O Parecer 252/69 listava ainda outras disciplinas para compor a parte diversificada, mas é o quadro acima que acaba por constituir um núcleo de caracterização da formação dos especialistas a partir das habilitações. Além disso, outras disciplinas foram surgindo no espaço que sobrava aos cursos para organizarem seus cursos, numa tendência sempre mais fragmentadora do conhecimento e da formação, assim como outras habilitações. Foi no interior da gestão dessa mesma regulamentação, na década de 1980, que surgiram no curso de Pedagogia habilitações voltadas para a docência, entre elas: formação do licenciado para atuar na Pré-Escola, atualmente Educação Infantil, e formação de licenciados em Deficiência Mental e Deficiência Auditiva, atualmente Educação Especial. Essas “habilitações” surgiram a partir de demandas do mercado, mas também de mobilizações de educadores. A docência começou, pois, a se insurgir dentro do curso de Pedagogia, crescendo diante das tradicionais habilitações.

A partir deste parecer outras indicações foram formuladas, destacando-se a Indicação n. 70/76, que instituiu o princípio de “habilitar o especialista no professor”. Isto significa que passou a ser exigida dos alunos que queriam se habilitar como especialistas com experiência em docência. Na década de 1980, não seria difícil encontrar alunos do curso de Pedagogia retornando aos cursos de magistério para poderem cumprir tal exigência. O que se percebe, nesta, regulamentação, é uma profunda formação tecnicista, contrapondo-se à formação “generalista” do Parecer

251/62. Permaneciam, e talvez até se aprofundassem, as fragilidades do curso de Pedagogia, principalmente a desarticulação entre teoria e prática.

Assim, tradicionalmente, os cursos de Pedagogia, diferente dos Cursos Normais, acabam se caracterizando por uma formação generalista. O esvaziamento de disciplinas como Metodologia do Ensino, Didática, Prática de Ensino foi caracterizando esse perfil. Os Cursos Normais, no entanto, mesmo quando incluídos no sistema de habilitações do Ensino Médio, conseguiram manter esse caráter, até porque sua finalidade formativa estava bem mais definida que a do curso de Pedagogia. Assim é que Cursos Normais e os cursos de Pedagogia parecem ter em comum uma trajetória marcada por intensas contradições, e, ao mesmo tempo, diferenciam-se profundamente quanto à sua finalidade formativa. É também possível levantar questionamentos acerca da influência liberal (a partir de princípios escolanovistas) ou católica na constituição dessas duas instituições. Mas esta é uma questão sobre a qual, por enquanto, só se pode especular.

A infância, neste percurso, foi sendo paulatinamente esvaziada nos cursos de formação de professores para as séries iniciais. À medida que foram se “tecnificando” os cursos, a infância passou a se constituir cada vez mais como um tempo biológico e cronológico, naturalizado, e o seu sujeito, mais idealizado, tornando-se uma abstração mais distante na formação de professores.

Uma mudança significativa foi operada a partir das reformulações propostas pelos movimentos de educadores a partir da década de 1980. Ao não definir um currículo, mas princípios que indicam uma “Base Comum Nacional”, o Movimento de Educadores permitiu que se realizasse um ideal há muito protelado: a formação de professores para as séries iniciais em nível superior. A partir desses princípios começaram a se constituir experiências que ainda precisam de investigação e análise, mas que abrem possibilidades, entre as quais se encontra o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Entretanto, a partir da LDBEN 9.394/96, um conjunto de documentos foi elaborado, regulamentando a formação de professores (e o ensino regular, como um todo). Entre estes documentos estão os “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”; os “Referenciais Nacionais para a Educação Infantil”; os “Referenciais para a Formação de Professores de Educação Fundamental”; as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior”. Este conjunto de documentos, mais especificamente os dois últimos, definiram uma nova ordem para a formação de professores: a formação por competências. Segundo Scheibe (2001, p. 5):

Tudo indica que o forte apelo ao conceito de competência que está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista onde a educação é confundida com informação e instrução, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização.

Nestes documentos, junto com o conceito de “competências”, a formação do “cidadão” constitui-se numa das referências mais importantes. Mas de que cidadão se trata? Trata-se não do cidadão *gentleman* de Locke, o cidadão das classes dirigentes; trata-se de um cidadão de segunda classe, formado para a lógica do consumo. Não se trata de um sujeito politizado, autônomo, mas de um cidadão-indivíduo, adaptado à estratificação social e conformado ao consumo.

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos.” (BRASIL, 2000, p. 7).

Para alcançar este objetivo a formação de professores está baseada em um “saber-fazer” que consiste basicamente em “sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e **resolver problemas**, por meio de uma interação inteligente e criativa” (BRASIL, 1999, p. 59). (Grifo meu).

A formação de professores pós-LDBEN 9.394/96 foi, então, norteadada por uma concepção pragmatista que nos faz pensar que Dewey pode estar mais vivo do nunca. A Anfope (1992, p.15), por sua vez, já em 1992, anunciava esta concepção pragmatista de educador como uma das conseqüências nefastas da política em vigor: “adoção de uma concepção pragmatista de educador que o vê como um prático, reduzindo o conceito de ‘prática social’ ao de ‘resolução de problemas’ para os quais deve-se preparar o professor, com o conseqüente empobrecimento da formação teórica e política”.

Ao mesmo tempo em que esses documentos atribuem esse perfil ao professor, indicam novas formas de lidar com as crianças, articulando cuidado e educação, respeitando-a em sua especificidade e em sua diversidade cultural, e conhecendo seu desenvolvimento. Nas “Diretrizes”, no item “Competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica”, encontra-se o subitem “Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos.” Tal conhecimento, no entanto, é baseado numa concepção profundamente individualista de homem. Como já mencionava o Documento da Anfope, reduzir o conceito de “prática social” à “resolução de problemas” implica um esvaziamento da compreensão histórica do professor sobre suas crianças. Mais uma vez a infância, a despeito das “letras bonitas” dos documentos, vai ser a depositária do futuro, da formação de um cidadão individualista, cooperativo, consciente de seus direitos e deveres, adaptado à estratificação social, convencido de que sua posição social se deve única e exclusivamente ao seu esforço e competência.

É necessário estar atentos aos conceitos implícitos nestes documentos, principalmente os referentes a autonomia, competência e diversidade cultural. É preciso lembrar que estes conceitos estão postos na perspectiva da manutenção da sociedade a partir da exploração do trabalho humano. Neste sentido, a criança, como em outros momentos históricos, passa a assumir papel central, visto que será o cidadão do futuro.

A herança de Dewey parece estar mais viva do que nunca, e o desafio de Benjamin, ainda mais utópico.

Diante deste presente, ao olharmos para o passado é possível percebermos o quanto ele ainda necessita ser “escovado a contrapelo”. O movimento escolanovista foi responsável por, num momento histórico determinado, operar um “revolução copernicana” na educação e na formação de professores. Foi o movimento da Escola Nova o responsável por um projeto de formação de professores baseado na pesquisa e no ensino. Foi também este ideário que colocou a criança no centro do processo educativo. Entretanto, mais do que a centralidade da infância, o que parece ter subsistido com maior evidência foram as perspectivas das ciências que embasavam este ideário. No Brasil, especificamente, o viés psicologizante se enraizou de tal forma, associado a uma perspectiva ahistórica, que, a partir da década de 1980, passou a ser varrido das universidades, como o exemplo mais representativo de anos de tecnicismo e

cientificismo. E as raízes que lançou foram tão fundas que, quando se fala em infância e criança até hoje, o que vem à mente são os parâmetros psicológicos e biológicos.

O caráter cientificista que envolveu as disciplinas dos cursos de formação, tanto os Cursos Normais quanto os de Pedagogia, envolto numa pretensa neutralidade, acabou, na década de 1980, quando emergíamos da ditadura, gradualmente construindo uma aversão a essa abordagem e eliminando-as, melhor seria dizer varrendo-as, dos currículos. Prova disso, como veremos no capítulo seguinte, é o esvaziamento do papel da Psicologia no curso de Pedagogia da UFSC. E, com isso, a infância e a criança foram juntas.

Criados com finalidades formativas distintas, os Cursos Normais e o curso de Pedagogia parecem ter percorrido linhas paralelas, que não se cruzaram. Hoje, o curso de Pedagogia se debate discutindo a formação de professores das séries iniciais.

O fato é que ainda não se chegou a um consenso quanto ao conteúdo desta formação.

De regularidades nesta discussão se evidenciam alguns aspectos. Apesar da legitimação da legislação e dos movimentos de educadores, os cursos de Pedagogia, apesar de algumas mudanças significativas, não conseguiram superar a histórica fragmentação entre núcleo geral (ou de fundamentos), conteúdos específicos e prática pedagógica. Aliás, os conteúdos específicos das “matérias científicas” que caracterizavam a origem dos Cursos Normais se constituem hoje num problema nevrálgico nos cursos de Pedagogia. Ao tomar a docência como base da identidade do pedagogo, foram retomadas essas disciplinas que tratam do ensino de Matemática, Alfabetização, História, etc.; entretanto, ajustá-las organicamente à estrutura do curso tem sido um desafio imenso, como veremos no capítulo seguinte. Um outro aspecto bastante provocador é que a presença da criança e da infância nos currículos permanece sob a perspectiva biológica e de formação de um tipo de homem/cidadão do futuro, ainda que tenha lentamente se esvaído dos currículos por conta da negação de uma abordagem psicológica que abstrai o sujeito. Ou seja, ainda se fala de um homem que se quer formar, e não do homem de pouca idade que se está formando.

Finalmente, a inserção da pesquisa como eixo dos cursos de formação, a partir das indicações dos movimentos de educadores, acaba colocando mais lenha na fervura do conteúdo que deve constituir a formação de um professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Neste percurso o que se percebe é que a infância, na formação de professores para as séries iniciais, vem sendo diluída, empurrada para os cantos, para os sótãos da formação, e cada vez mais as tessituras entre ambas têm se tornado mais frágeis e difusas. De centralidade na formação de professores, a infância parece ter-se tornado uma sombra.

CAPÍTULO IV

A MUNDANIZAÇÃO DA INFÂNCIA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC

Refletir a respeito dessa experiência foi uma tarefa árdua, pois me permitiu perceber o quanto sou propícia ao autoritarismo e ao *meu* perfeccionismo, afinal eu estava incomodada com o contínuo movimento das crianças – desejei naquele momento que todas elas fossem “soldadinhos de chumbo”. Todavia, pude sentir a importância do ouvir...

Bárbara

O atual curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina foi criado em 1960, através do decreto n. 47.672, de 19 de janeiro, iniciando seu funcionamento em março do mesmo ano, ligado à então Faculdade Catarinense de Filosofia, que se transformou em Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, quando da criação da UFSC. Em 1971, com a criação do Centro de Ciências da Educação, o curso de Pedagogia passou a fazer parte deste Centro, onde se aloja até os dias atuais.

O curso de Pedagogia nasceu com o perfil que caracterizaria historicamente estes cursos no País:

Como era de se supor a história do curso de pedagogia da UFSC não foge à regra. Como nos demais cursos de Pedagogia no Brasil, o de Santa Catarina foi criado com a finalidade de formar professores para atuarem no ensino médio, nas chamadas escolas normais, além de formar aqueles profissionais para o desempenho de ‘tarefas não docentes da atividade educacional’. (UFSC, [199-](a), p. 1).

A formação de professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, portanto, não se constitui historicamente em finalidade formativa deste curso.

A história do curso de Pedagogia na UFSC, desde sua origem, vem sendo marcada por reformulações que evidenciam uma busca permanente pela reafirmação do compromisso com a escola pública e com a qualificação da formação dos profissionais, segundo tendências definidas a partir das tensões internas do curso, de discussões empreendidas pelos movimentos nacionais de educadores; mas também marcada pelas regulamentações e políticas instituídas autoritariamente pelo governo federal. Esta busca se afirma nos documentos que registram os momentos de reformulação curricular.

Entre estas reformulações, a mais recente data de 1995, e é nesta última reforma curricular que se centra o interesse desta pesquisa. Foi a partir desta reforma que o curso finalmente realizou uma finalidade formativa, por décadas protelada: a formação do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tal reforma aconteceu em um contexto nacional de reformulação dos cursos de Pedagogia a partir de movimentos nacionais de educadores. Esse

movimento de reorganização dos educadores do final dos anos 70, [...] articulava-se ao movimento global da sociedade brasileira, que não mais se submetia à alienação e à opressão impostas ao sujeito coletivo - força de trabalho. Essa força no âmbito da educação passou a ser informada pelo movimento das idéias e das práticas que se baseavam no ideário das teorias críticas da educação, que conseguiu superar a

“esterilização intelectual” provocada pelas práticas tecnicistas. (BRZEZINSKI, 1996, p. 95).

Assim, “Atendendo ao que vinha sendo debatido em âmbito nacional, especialmente nos encontros da Associação Nacional de Profissionais da Educação – ANFOPE - desencadeia-se um novo processo de reformulação curricular no Curso de Pedagogia da UFSC”. (UFSC, [199-](a), p.8). Nesta reformulação, dentre os dez princípios básicos expressos pela Anfope em documento no ano de 1992, destacam-se alguns, fundamentais na reforma curricular de 1995 do curso de Pedagogia da UFSC:

- A questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada. Insere-se na crise educacional brasileira a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria.
- Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional.
- Todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.
- A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro.
- Os cursos de formação do educador deverão ser estruturados de forma a propiciar o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação. (ANFOPE, 1992, 8).

Além de fortíssima influência deste movimento nacional, este processo de reformulação curricular teve como “marco” interno a Semana de Pedagogia realizada no ano de 1993. Sob o título “Pedagogia, mostra a tua cara”, a Semana teve como objetivo a retomada do processo de reestruturação e avaliação do curso com a finalidade de redefinir a formação do educador em nível de graduação na UFSC. As discussões reforçaram a necessidade de um curso comprometido com a escola pública e com 99% da população que não tem acesso ao ensino superior (UFSC, 1994, p. 2). Em 1994, realizaram-se novas discussões no seminário “Avaliação/Reformulação do Curso de Pedagogia/UFSC”.

Assim, em 1995 teve início a implantação da reforma que representava novas perspectivas na formação do profissional da educação, uma vez que contemplava a qualificação do professor para atuar nas séries iniciais (1^a a 4^a séries), uma demanda da Escola Pública que a Universidade tenta responder. (UFSC, [199-](b), p. 4). Realizava-se, então, no curso de Pedagogia da UFSC, uma finalidade formativa por décadas protelada.

Entretanto, tanto a elaboração quanto a implantação desta reforma foram cercadas de dissensos. Ainda que não tenha sido possível, nem se constituído em objetivo desta pesquisa adentrar profundamente nas condições de criação e implementação da reforma curricular de 1995, durante toda a investigação se evidenciaram o embate, as contradições e as dificuldades de levá-la a cabo, explicitadas, inclusive, em alguns documentos:

Entretanto, nas falas de ex-coordenadores há indicações de crítica quanto à pressa na elaboração da proposta, a falta de aproveitamento de questões importantes do currículo anterior e do processo de acompanhamento e avaliação, bem como no seu processo de implantação e principalmente não se constituiu de um grupo mais significativo em sua elaboração. (UFSC, [199-](a), p. 8).

Tais críticas podem ser rebatidas, mas evidenciam que este processo nada teve de harmônico.

Na reformulação empreendida pelas indicações propostas pela Anfope a partir das discussões internas, fica evidente o compromisso social com a escola pública e com a população mais expropriada do direito à educação. Entretanto, o grande desafio a ser enfrentado no interior da formação oferecida por este curso parecia ser o compromisso com a indissociabilidade entre teoria e prática. E foram também os princípios defendidos pela Anfope que nortearam o enfrentamento de tal desafio:

1. Teoria e prática devem perpassar todo o curso de formação do educador;
2. Contemplar as questões relativas às licenciaturas, buscando ‘novas formas de organização curricular’;
3. Atribuir ênfase no trabalho pedagógico como articulador da teoria e prática. O trabalho pedagógico deve ser o grande organizador curricular;
4. Considerar ‘a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social, pratica esta que deve ser o ponto de partida e de chegada, articulada a uma sólida fundamentação teórica que permita revelar-se no social e compreendê-lo teoricamente em busca da totalidade’.(Ibid., p. 8).

Uma observação interessante é que, neste documento, “História do curso de Pedagogia da UFSC: indícios”, aparecem mais vezes referências à formação do “professor-pesquisador”²⁶ do que à formação do professor das séries iniciais. Mais do que isso, este documento indica que, “como é possível de se verificar, a finalidade formativa volta-se para a preparação do educador-pesquisador”. A despeito de quaisquer limitações que possa ter um documento, que evidentemente não se pretende um “histórico completo do curso”, mas que, por outro lado, foi o único histórico encontrado, é relevante observar que a finalidade formativa do curso, neste documento, não foi identificada com a formação de professores para as séries iniciais, o que de início já estabelece uma indefinição. Obviamente um não exclui o outro, pelo contrário,

²⁶ A questão da formação do “professor-pesquisador” traz muitas dúvidas e enfrentamentos, mas não há ainda uma avaliação conclusiva a respeito das influências deste eixo na formação de professores. Uma das pesquisas, neste sentido, de que se tem notícias refere-se ao seguinte trabalho: SILVA, Waldeck Carneiro da, et al. **A pesquisa na formação de professores**. ANPED, 2002. (Minicurso).

a pesquisa localiza-se como centralidade na qualificação da formação do professor das séries iniciais nos documentos da Anfope. Mas esta pode se constituir em uma pista para entendermos, mais à frente, algumas questões referentes ao curso de Pedagogia da UFSC.

Esses, portanto, são alguns aspectos gerais e iniciais que envolvem a reforma curricular de 1995 do curso de Pedagogia da UFSC.

4.1 O curso de Pedagogia da USFC: a opção pela formação de professores das séries iniciais

Após debates e reuniões pedagógicas realizadas junto ao CED, contatos com os professores de áreas específicas além de consultas e discussão com o conjunto de alunos, o Colegiado do Curso de Pedagogia propõe alterações curriculares tendo como base:

1. Ingresso único no concurso vestibular: o candidato presta vestibular para o curso de Pedagogia e efetua a escolha pela habilitação específica na 6ª fase;
- 2. Implantação da habilitação do Magistério do 1º grau/séries iniciais, na 5ª fase;**
3. Reestruturação nas habilitações específicas vigentes, ou seja, habilitação específica Deficiência Mental e Auditiva são aglutinadas e constituem a habilitação específica de Educação Especial;
- 4. Criação de espaço para pesquisa através de disciplinas que possam se articular aos grupos de pesquisa e aos programas de pós-graduação, oportunizando aos alunos uma maior aproximação da realidade escolar.** (UFSC, 1994, p. 3) (Grifos meus).

Assim estão registradas as modificações ocorridas no curso de Pedagogia da UFSC, a partir da reformulação curricular de 1995, operando-se, portanto, uma mudança na sua finalidade formativa: a docência nas séries iniciais como base da identidade de todos os profissionais graduados neste curso.

É neste contexto de uma nova finalidade formativa que se busca compreender o lugar da infância nesta formação.

Os princípios decorrentes dos movimentos nacionais de educadores provocam uma alteração profunda na organização do curso.

O curso de Pedagogia, até então, oferecia as habilitações: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Deficiência Auditiva, Deficiência Mental, Educação Pré-Escolar e Magistério (para os cursos de formação de professores de nível médio: HEM), escolhidas na inscrição do vestibular e que eram alternadas, ou seja, em cada vestibular eram oferecidas duas habilitações apenas. Após o ingresso no curso, os alunos, independente da habilitação, seguiam juntos até a 5ª fase do curso. Na 6ª fase separavam-se segundo as opções feitas no vestibular, e tinham início as disciplinas específicas de cada habilitação. O currículo organizava-se a partir da seguinte estrutura: Ciclo Básico (1ª a 4ª fases); Ciclo Profissionalizante Comum (5ª fase) e Ciclo Profissionalizante Específico (6ª, 7ª e 8ª Fases).

Com a reformulação de 1995, as habilitações continuavam a ser oferecidas, entretanto, sua escolha passou a ser feita não mais no vestibular, e sim na matrícula da

7ª fase do curso. Além disso, permaneceu uma estrutura organizada em blocos, ainda que distintos dos anteriores:

A organização curricular que segue se constitui dos seguintes blocos e eixos, que visam definir e consolidar os diferentes momentos do curso de forma articulada:

1)Bloco Básico: (com os eixos: educação escolar/pesquisa e prática pedagógica e fundamentos da educação). Voltado para a Educação Escolar se constitui das disciplinas da 1ª a 4ª fase do curso.

2)Bloco Comum: (com o eixo: Metodologias Específicas). Constituído pelas disciplinas de fundamentos e metodologias de ensino das áreas do conhecimento do magistério de 1º grau – séries iniciais, 5ª e 6ª fases do curso.

3)Bloco específico: (com os eixos: Fundamentos ou Princípios e Métodos das Habilitações Específicas e Estágios Curriculares). Constituído pelas disciplinas das habilitações específicas em: Orientação Educacional ou Supervisão Escolar, Educação Especial ou Educação Infantil ou Magistério do 2º Grau. (Ibid., p. 31).

No Quadro 7, a seguir, é possível visualizar melhor as diferenças entre os dois currículos.

QUADRO 7

Grade Curricular (Anterior à reforma de 1995) 1994		Grade Curricular (Posterior à reforma de 1995) 1996	
Disciplinas	Hora/aula	Disciplinas	Hora/Aula
Ciclo Básico		Bloco Básico	
1ª Fase		1ª Fase	
Sociologia Geral	54	Sociologia Geral	72
Economia da Educação	54	Introdução à Pedagogia	72
Estudo dos Problemas Brasileiros I	36	Fundamentos Filosóficos da Educação I ²⁷	72
Introdução à Filosofia da Educação	72	Pesquisa e Prática Pedagógica I	72
História da Educação I	72	História da Educação I	72
Fundamentos da Higiene e Saúde do Escolar	72		

2ª Fase		2ª Fase	
Fundamentos de Genética Humana	54	Educação e Sociedade	72
Sociologia da Educação I	54	Fundamentos Filosóficos da Educação II ²⁸	72
Estatística Aplicada à Educação I	72	Pesquisa e Prática Pedagógica II	72
Estudo dos Problemas Brasileiros II	36	Políticas Públicas	54
Filosofia da Educação I	72	Estatística Aplicada à Educação	72
História da Educação II	72		
Psicologia da Educação I	54		
3ª Fase		3ª Fase	
Sociologia da Educação II	54	Didática Geral I	90
Estatística Aplicada à Educação II	72	Pesquisa e Prática Pedagógica III	72
Fundamentos da Educação Especial	54	Organização Escolar I	90
Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus	72	Pensamento Pedagógico Brasileiro I	54
Teorias da Educação	72	Psicologia da Educação I	72
Fundamentos da Educação Especial	72		
Psicologia da Educação II	90		
4ª Fase		4ª Fase	
Desenvolvimento Biopsicossocial da Criança	36	Pesquisa e Prática Pedagógica IV	72
Planejamento Educacional I	54	Organização Escolar II	90
Currículos e Programas I	54	Pensamento Pedagógico Brasileiro II	72
Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica I	72	Didática Geral II	90
Didática Geral	72	Desenvolvimento e Aprendizagem	72
Metodologia do Ensino de I	72	Fundamentos e Metodologia	72

²⁸ Esta disciplina sofreu alteração na sua nomenclatura, e preferiu-se colocar na figura a nomenclatura atual. Em 1996, chamava “Educação e Epistemologia”.

Grau – Séries Iniciais II		do Ensino da Arte e Educação	
Psicomotricidade	54		
Ciclo Profissionalizante Comum		Bloco Comum	
5ª Fase		5ª Fase	
Planejamento Educacional II	72	Fundamentos e Metodologia do ensino de Português e Alfabetização	108
Currículos e Programas II	72	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	72
Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica I	72	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	72
Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Infantil	72	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	72
Metodologia do Ensino de I Grau – Séries Iniciais II	90	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	72
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Educação Física	72
		6ª Fase	
		Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais	144

CURSO DE PEDAGOGIA – UFSC
Grades Curriculares (1994 e 1996)

Observando as duas estruturas curriculares, alguns aspectos podem ser percebidos imediatamente. O primeiro refere-se à exclusão de disciplinas vinculadas principalmente à Biologia. Percebe-se no currículo anterior à reforma curricular uma forte influência da Biologia e da Psicologia através de disciplinas como “Desenvolvimento Biopsicossocial da Criança”, “Fundamentos da Higiene e Saúde do Escolar”, “Psicomotricidade, presentes em todas as cinco primeiras fases do curso. São no total sete disciplinas ligadas diretamente à Biologia ou à Psicologia. É importante observar que não são disciplinas específicas sobre a criança, cursadas por *todos* os alunos do curso, independente de sua habilitação. Aqui, portanto, se percebe nitidamente até onde chegou o ideário escolanovista, com relação às disciplinas que compunham o quadro da formação de profissionais da educação. Com a reformulação de 1995 elas foram “varridas” do curso. Sobreviveram apenas duas disciplinas: Psicologia da Educação, e Desenvolvimento e Aprendizagem.

O segundo aspecto se refere à inclusão da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica como eixo do Bloco Básico. A inclusão desta disciplina vem materializar duas intenções: a de que, através desta disciplina, estar-se-ia possibilitando a articulação entre teoria e prática, e possibilitando a formação do professor pesquisador. Percebe-se, então, esta disciplina funcionando como uma “espinha dorsal” ao lado dos “fundamentos da educação”, que já caracterizam o curso desde sua criação. Nas

disciplinas de fundamentos, pela nomenclatura, pelas Ementas e pelos Planos de Ensino, evidencia-se uma preocupação em dar-lhes uma conotação ainda mais socialmente comprometida com a escola pública e, ao mesmo tempo, uma fundamentação teórica mais sólida e crítica; mais organicamente articulada entre as disciplinas do que no currículo anterior. Um exemplo disso pode ser a disciplina Educação e Sociedade, cujo equivalente no currículo pré-reformulação era Sociologia Educacional I. Segundo a ementa, a disciplina Educação e Sociedade trata do “pensamento sociológico contemporâneo e a educação escolar. **Educação escolar e estrutura socioeconômica da sociedade brasileira**”. (Grifo meu). Nos Planos de Ensino encontrados desta disciplina, a segunda unidade do conteúdo programático é dedicada ao “Estudo Sociológico da Escola: escola e sociabilidade; conteúdos culturais do processo educativo: família, gênero, relações geracionais; **escola e exclusão social**.” (grifo meu). Trata-se de uma abordagem que vai permear outras disciplinas. Até aqui pode-se concluir, portanto, que, na reformulação de 1995, houve uma preocupação com os fundamentos da educação, numa tentativa evidente de propiciar uma formação capaz de possibilitar a compreensão do fenômeno educacional em uma perspectiva contextualizada, fundamentada e crítica. A pesquisa passou a assumir papel central nesta formação, e as disciplinas cujos conteúdos voltavam-se para a criança foram excluídas do currículo.

Além disso, o curso de Pedagogia da UFSC não só manteve, como tornou mais complexa a estrutura de “blocos”, o que também é característica dos cursos de Pedagogia. Tornou complexa porque, na prática, o que aconteceu foi a constituição de três blocos bastante distintos, às vezes quatro blocos, como se evidenciará mais à frente.

Além da inclusão da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, a outra mudança mais significativa na organização curricular foi justamente a constituição do Bloco Comum, que tratava das disciplinas específicas necessárias à habilitação para docência nas séries iniciais. Trata-se das disciplinas de metodologia do ensino (Matemática, Língua Portuguesa e Alfabetização, História, Geografia, Ciências e Educação Física) e da disciplina de Prática de Ensino. Dessa forma, nessa estrutura em blocos, a divisão entre teoria e prática, a despeito das intenções e do papel da disciplina PPP, era explícita.

Entretanto, a despeito destas mudanças, a finalidade formativa do curso parecia estar envolta em indefinições. A pesquisa através da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, nos documentos encontrados, acabou por assumir quase uma função messiânica ao lhe ser atribuída a função homérica de promover articulação entre teoria e prática, aproximando as alunas e os alunos da realidade escolar. A docência, pela manutenção de blocos distintos de fundamentos e práticas, parecia permanecer confinada a algumas disciplinas do curso. Esta indefinição parecia se encontrar na raiz de muitos dos problemas constatados do curso, tanto que, em novembro de 1998, em reunião ampliada com os professores do curso de Pedagogia, a finalidade formativa tornou-se pauta das discussões: “Esta reunião foi planejada com o objetivo de apresentar a todos os professores um diagnóstico do curso de Pedagogia para tomá-la como ponto de partida nas discussões e encaminhamentos acerca da **Finalidade Formativa do Curso de Pedagogia**”. (UFSC, 1998, p. 1). É neste momento, histórico para a compreensão do lugar da infância, que “Após muitas discussões o grupo indicou que o **Curso de Pedagogia da UFSC deve formar o/a professor/a de crianças**, com um compromisso explícito com a escola pública e de qualidade.” (Ibid., p. 5). Na definição desta finalidade formativa do curso estavam presentes, segundo lista de presença, trinta

e um professores.²⁹ Cabe mencionar também, que na coordenação do Curso de Pedagogia, encontrava-se a Professora Ana Beatriz Cerizara, professora da Habilitação Educação Infantil.

Entretanto, segundo a afirmação da professora de Pesquisa e Prática Pedagógica III, do ano de 2001, que participou deste momento histórico, “entre um grupo de professores no colegiado, entre um documento que define a finalidade formativa do curso e o assumir isso nos planos de ensino nas aulas, há uma distância ainda muito grande.” Essa afirmação, mais do que a percepção de uma professora, vai revelar a condição da finalidade formativa do curso nos Planos de Ensino.

4.2 O perfil dos sujeitos de pesquisa

Antes, porém, de iniciar a apresentação e a análise dos dados, abre-se um intervalo para falar dos sujeitos desta pesquisa, dez³⁰ alunas matriculadas na disciplina de Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais 0687B.

O momento de encontro com as alunas da 6ª fase do Curso de Pedagogia, momento em que se encerram as disciplinas específicas da formação para docência nas séries iniciais, aconteceu em um período pós-greve.

Além do caráter atípico que a greve imprimiu a este semestre, um outro aspecto atribuiu ainda mais especificidade aos sujeitos de pesquisa. Das nove alunas, quatro delas eram envolvidas com projetos de pesquisa de iniciação científica. Num primeiro momento tal característica quase provocou um recuo quanto à manutenção destes sujeitos, visto que tal percentual (40%) não é característico das turmas de Pedagogia. Este número constitui quase o número total de bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC - por semestre.

A preocupação com este dado veio do pressuposto de que estas alunas, ao desenvolverem pesquisas, ainda que em nível de iniciação científica, têm acesso a bibliografias diversificadas, contatos com grupos de pesquisa ou com projetos de pesquisa coordenados por um ou mais doutores, o que lhes permite qualificar mais seu olhar aos fenômenos educativos.

Entretanto, por tratar-se aqui de um estudo qualitativo, este dado ainda que não represente a maioria dos alunos do curso de Pedagogia, imprime uma característica diferenciada aos sujeitos e a alguns dados da pesquisa, como as entrevistas e produções escritas, um dado que, se as diferencia, também as qualifica.

Assim, apresenta-se a seguir, no Quadro 8, alguns dados acerca do perfil dos sujeitos desta pesquisa.

²⁹ É importante registrar que tal finalidade formativa não se encontra registrada nas atas das reuniões do Colegiado do Curso de Pedagogia. Na ata da 98ª reunião, realizada em 12/11/1998, há apenas a indicação para a realização de reunião a ser realizada nos dias 23 e 24 de novembro, “de forma a encaminhar um posicionamento a respeito da finalidade formativa do curso.” Na ata seguinte da 99ª reunião, realizada em 1999, nada consta sobre a finalidade formativa do curso. O único registro oficial encontrado sobre a finalidade formativa do curso é uma “ata da 1ª reunião com os professores do curso de Pedagogia”, realizada em 1999, onde se lê: “A indicação é que o curso seja formador de profissional capacitado para lecionar de 1ª a 4ª séries”.

³⁰ Uma das dez alunas matriculadas não pôde participar como sujeito desta pesquisa por conta de não ter cursado o Bloco Básico do Curso de Pedagogia da UFSC.

QUADRO 8

Nome³¹	Experiência profissional em docência	PIBIC	Escolaridade dos pais	Sistema de ensino freqüentado antes do ingresso na USFC	Curso Pré-vestibular
Luiza	20 anos	Não	Nível Médio	Sistema Público	Não
Bárbara	Nenhuma	Sim	Nível Médio	Sistema Público	Seis meses
Heloísa	Nenhuma	Não	Nível Superior	Sistema Público	Seis meses
Márcia	2 anos	Não	Nível Fundamental	Sistema Público	Seis meses
Patrícia	Nenhuma	Não	Nível Superior	Sistema Público	Seis meses
Clara	Nenhuma	Sim	Nível Fundamental	Sistema Público	Seis meses
Cecília	Nenhuma	Sim	Nível Fundamental	Sistema Público	Seis meses
Beatriz	3 meses	Sim	Nível Médio	Sistema Público	Seis meses
Luciana	1 ano	Não	Nível Superior	Sistema Público	Seis meses

PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Alunas da 6ª fase do Curso de Pedagogia da UFSC – Disciplina de Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Semestre 2002.2

Diante deste quadro se pode perceber que, com exceção da questão da iniciação científica, o perfil das alunas corresponde ao perfil descrito na pesquisa “Fala, Pedagogia”: através dos estudos dos dados, constatamos que a maioria dos estudantes são mulheres, solteiras e catarinenses. cursaram o 2º Grau em educação geral (49%), em escola pública (50%) e no período diurno (58%). Sendo assim, estão superando a escolaridade de seus pais, pois a maioria deles não completou o 2º grau. (DA ROS, 2000, p. 4).

Outro dado que é semelhante aos dados da pesquisa “Fala, Pedagogia” refere-se ao motivo que levou as alunas a ingressarem no curso: “A maioria dos alunos e alunas escolheu fazer Pedagogia porque é o curso que mais tem identificação com suas ‘aptidões’ e interesses. Já outra parcela, quase tão significativa quanto a primeira, optou pelo curso por gostar de crianças.” (Ibid., p. 6). Todas as nove alunas entrevistadas apontaram essas duas justificativas para o ingresso no curso de Pedagogia. Entretanto, encontramos aqui um dado curioso colocado por uma das alunas:

³¹ Os nomes das alunas utilizados são fictícios.

Ah... Eu fico até sem jeito de falar. Eu entrei porque eu gostava muito de crianças, né... Todo mundo dizia que eu tinha jeito com elas, que eu era carinhosa, calma... E eu realmente gostava muito. Aí na primeira fase, eu toda feliz, toda empolgada, falei isso pra uma professora que me perguntou... perguntou para todo mundo da sala, né. E não fui só eu! Um monte de meninas disseram a mesma coisa. Nossa, ela passou um sermão na gente por causa disso! Disse que esse não era esse o motivo adequado para querermos ser educadoras... Nossa! Falou um monte! Depois disso eu nunca mais falei que entrei aqui porque gosto de crianças... (BEATRIZ).

Assim, ainda que guarde especificidades, o conjunto de nove alunas é representativo do total de estudantes do curso de Pedagogia, ainda que não se pretenda, neste estudo, estabelecer investigação de uma amostra significativa numericamente.

4.3 Na busca pela infância, o encontro com os espectros

Para tentar compreender o lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, optou-se inicialmente pelo mapeamento da grade curricular do curso, através da análise das Ementas, Programas e Planos de Ensino das disciplinas que compõem a grade curricular do curso, documentos estes obtidos junto aos departamentos de Estudos Especializados em Educação (EED) e Metodologia do Ensino (MEN) e, principalmente, junto às alunas do curso, que se revelaram excelentes “arquivistas”, guardando com cuidado os Planos de Ensino das disciplinas que haviam cursado. Esta colaboração das alunas foi fundamental, visto que os Planos de Ensino não foram encontrados em sua totalidade nos departamentos.

Decorrente disso, um outro aspecto, no uso dos Planos, refere-se à representatividade destes documentos. Não foi possível fechar um quadro, como inicialmente desejado, de um número significativo de Planos de Ensino do período 1995-2002, referentes ao Núcleo Básico e Comum de disciplinas. Assim, adotou-se o critério de utilizar quatro planos ao longo deste período, com datas diferenciadas, constituindo-se uma amostra de 25% do total de Planos do período. Nesta amostra foram incluídos, com a ajuda inestimável das alunas, os planos referentes a todas as disciplinas cursadas pelas alunas da 6ª fase, do semestre 2002.2, sujeitos desta pesquisa, o que permitiu reconstituir o conjunto de disciplinas por elas cursadas e seu conteúdo. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório, esta amostra revela-se suficiente; entretanto, quantitativamente, não pode ser representativa do período que compreende 16 semestres. Portanto, os dados desta amostra, apesar de reveladores, são suscetíveis aos limites a que qualquer amostragem está sujeita. As Ementas e Programas são os atuais, que constam nos departamentos.³²

Neste mapeamento realizado se buscou nas Ementas, Programas e Planos de Ensino, as categorias “infância” e/ou “criança”, centrais nesta investigação.

³² No uso das Ementas e Programas de Ensino, que são documentos mais “permanentes” no sentido que definem os Planos de Ensino e, para serem alterados, precisam passar pelo Colegiado do Curso, apesar do esforço empreendido para localizar as versões mais atuais, principalmente através da averiguação das atas de reuniões de colegiado, pode eventualmente, constar no mapeamento algum Programa ou Ementa que não sejam os atuais. É uma possibilidade remota, mas existe.

QUADRO 9

Disciplinas	Ementas	Programas de Ensino	Planos de Ensino
1ª Fase			
Sociologia Geral			
Introdução à Pedagogia			
Fundamentos Filosóficos da Educação I			
Pesquisa e Prática Pedagógica I			
História da Educação I			
2ª Fase			
Educação e Sociedade			
Fundamentos Filosóficos da Educação II			
Pesquisa e Prática Pedagógica II			
Políticas Públicas			
Estatística Aplicada à Educação			
3ª Fase			
Didática Geral I			
Pesquisa e Prática Pedagógica III			
Organização Escolar I			
Pensamento Pedagógico Brasileiro I			
Psicologia da Educação			
4ª Fase			
Pesquisa e Prática Pedagógica IV			
Organização Escolar II			

Pensamento Pedagógico Brasileiro II			
Didática Geral II			
Desenvolvimento e Aprendizagem			
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte e Educação			
5ª Fase			
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Português e Alfabetização			
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática			
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências			
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História			
Fundamentos e metodologia do Ensino de Geografia			
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Educação Física			
6ª Fase			
Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais*			

MAPEAMENTO DA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – UFSC

Período 1996 - 2002

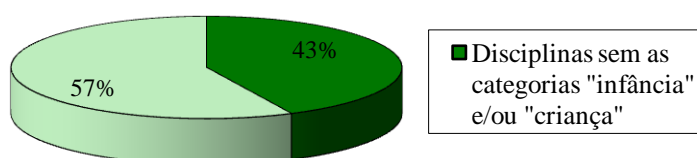
Categorias: Infância e/ou criança

Neste primeiro quadro, onde se encontra o mapeamento dos Blocos Básico e Comum da grade curricular do Curso de Pedagogia, aparece o conjunto de Ementas, Programas e Planos de Ensino. As categorias “infância” e/ou “criança” foram

localizadas em doze disciplinas, de um total de vinte e oito, ou seja, em 43% das disciplinas dos Blocos Básico e Comum há alguma referência às categorias “infância” e/ou “criança”. Entretanto, este percentual, apesar de bastante significativo, além de qualquer expectativa inicial desta investigação, precisa ser compreendido a partir de outras relações, apresentadas mais adiante.

GRÁFICO 1

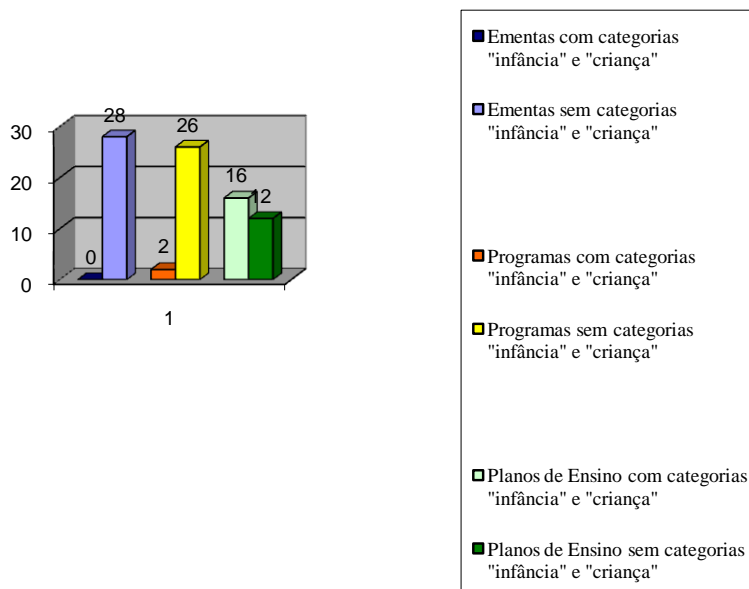
**LOCALIZAÇÃO DAS CATEGORIAS
"INFÂNCIA" E/OU "CRIANÇA" NOS BLOCOS
BÁSICOS E COMUM DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFSC (1996-2002)**



No gráfico a seguir é possível visualizar também a presença desses conceitos nestes três tipos de documentos:

GRÁFICO 2

LOCALIZAÇÃO DAS CATEGORIAS "INFÂNCIA" E/OU "CRIANÇA" NAS EMENDAS, PROGRAMAS E PLANOS DE ENSINO DOS BLOCOS BÁSICO E COMUM DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC(1996-2002)



A primeira evidência que é possível perceber é que em nenhuma das Ementas foram encontradas as categorias “infância” e/ou “criança”. Já nos Programas de Ensino foi possível encontrar em duas disciplinas, algum indício de abordagem da infância. Trata-se de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte Educação, e Didática Geral II, ambas ministradas na 4ª fase do Bloco Básico.

Na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte-Educação encontra-se a categoria “criança” nos objetivos específicos: “Destacar a importância da atividade artística no processo de construção da representação da criança” e nos conteúdos programáticos: “A atividade artística e a construção da representação na criança: o espaço do desenho.”

Na disciplina de Didática Geral II a categoria “infância” aparece no conteúdo programático: “Os sujeitos da/na prática pedagógica – trabalho docente e atendimento escolar da infância.”

Na análise dos Programas de Ensino surgiu um dado interessante. Segundo a professora da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica III, em entrevista concedida, a partir da definição da finalidade formativa do Curso em 1998, ela e uma outra professora propuseram um programa para a disciplina de Fundamentos Filosóficos I e II, no qual a infância constituía-se em um dos temas:

acabamos reestruturando, submetendo ao colegiado, submetendo ao departamento o programa da disciplina de Filosofia I e II, a partir de grandes temas. Um deles era a infância. O que você vai observar hoje é que esse programa não está sendo seguido.

De fato, aqui encontramos um problema e uma constatação. O problema refere-se ao fato de que o Programa da disciplina encontrado não traz nenhuma referência à infância. Diante disso podem-se levantar as hipóteses de que ou o Programa coletado

não é atual, contrariando a informação do departamento, ou ele já foi alterado, e não se encontrou nenhum registro sobre isso. Isso não significa que tais registros não existam. Já a constatação refere-se a que, de fato, como mostra a Figura 9, também não há nenhuma referência à infância nos Planos de Ensino da disciplina.

Na análise das Ementas, Programas e Planos de Ensino se constatou que é nestes últimos que as categorias de análise aparecem com mais intensidade.

A partir desta localização inicial nas Ementas, Programas e Planos de Ensino, passou-se, então, à análise mais detalhada dos Planos de Ensino, visto que nestes documentos se concentram as categorias. Os Planos de Ensino se revelaram o *lugar* onde as categorias “infância” e/ou “criança” foram mais encontradas. Isto é muito significativo porque, teoricamente, é justamente nos Planos de Ensinos que os professores têm maior liberdade e flexibilidade para imprimir mudanças. Se nos Programas de Ensino se encontraram as categorias em apenas duas disciplinas, nos Planos de Ensino a incidência das categorias salta para dezesseis.

Em um primeiro momento, buscou-se localizar na estrutura dos Planos de Ensino onde se alojavam as categorias.

QUADRO 10

Disciplina	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Conteúdos	Bibliografia
1ª Fase				
Sociologia Geral				
Introdução à Pedagogia				
Fundamentos Filosóficos da Educação I				
Pesquisa e Prática Pedagógica I				
História da Educação I				
2ª Fase				
Educação e Sociedade				
Fundamentos Filosóficos da Educação II				
Pesquisa e Prática Pedagógica II				
Políticas Públicas				
Estatística Aplicada à				

Educação				
3ª Fase				
Didática Geral I				
Pesquisa e Prática Pedagógica III				
Organização Escolar I				
Pensamento Pedagógico Brasileiro I				
Psicologia da Educação				
4ª Fase				
Pesquisa e Prática Pedagógica IV				
Organização Escolar II				
Pensamento Pedagógico Brasileiro II				
Didática Geral II				
Desenvolvimento e Aprendizagem				
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte e Educação				
5ª Fase				
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Português e Alfabetização				
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática				
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências				
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História				
Fundamentos e metodologia do				

Ensino de Geografia				
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Educação Física				
6ª Fase				
Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais				

LOCALIZAÇÃO DAS CATEGORIAS “INFÂNCIA” E/OU “CRIANÇA” NA ESTRUTURA DOS PLANOS DE ENSINO (1996-2002)

Pode-se verificar na Figura 10 que “infância” e/ou “criança” aparecem no Objetivo Geral em apenas dois Planos de Ensino: Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e Educação e Prática de Ensino da Escola Fundamental – Séries Iniciais. Nos Objetivos Específicos aparecem em três disciplinas: Pesquisa e Prática Pedagógica III (3ª fase), Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e Educação (4ª fase) e Prática de Ensino da Escola Fundamental – Séries Iniciais (6ª fase). Já nos Conteúdos Programáticos, a incidência foi bem maior, aparecendo em doze disciplinas: História da Educação (1ª fase); Pesquisa e Prática Pedagógica III e Psicologia da Educação (3ª fase); Didática Geral II, Desenvolvimento e Aprendizagem e Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e Educação (4ª fase); Fundamentos e Metodologia do Ensino de Português e Alfabetização, de Matemática, de História, de Geografia e Educação Física Escolar (5ª fase); e Prática de Ensino da Escola Fundamental – Séries Iniciais. Finalmente, a maior incidência das categorias “infância” e “criança” ocorreu na bibliografia indicada em dezesseis Planos de Ensino. Aqui começam a se revelar alguns aspectos que permitem a compreensão de um percentual significativamente alto das categorias centrais de análise nas disciplinas do curso.

A bibliografia parece ser um local bastante representativo do “lugar” que a infância vem ocupando nas disciplinas. Há uma representatividade expressiva que, se entende, merece uma análise mais detida. As categorias “infância” e/ou “criança” foram localizadas na bibliografia de dezesseis disciplinas do curso. Entretanto, há casos, por exemplo, de disciplinas em que as categorias centrais de análise aparecem nos objetivos específicos e não constam na bibliografia dos Planos de Ensino. É o caso das disciplinas de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Fundamentos e Fundamentos e Metodologia do Ensino de Educação Física. Ao mesmo tempo houve seis disciplinas em que foram localizadas as categorias apenas na bibliografia dos Planos de Ensino. É o caso das disciplinas de Educação e Sociedade, Pesquisa e Prática Pedagogia II, Didática Geral I, Organização Escolar I, Pensamento Pedagógico Brasileiro I e Pesquisa e Prática Pedagógica IV. Nestes casos havia, geralmente, uma, no máximo duas obras referenciadas acerca de “infância” e/ou “criança”. Entre as bibliografias, a mais citada foi **História social da infância no Brasil** de Marcos Cezar de Freitas. É interessante observar também que as bibliografias referendadas, segundo depoimento das alunas, foram trabalhadas, e algumas, apesar de não constituírem centralidade no Plano de

Ensino, foram marcantes. É o caso, por exemplo, de História da Educação I que trabalhou a obra de Ariès, **História social da infância e da família**, que foi referenciada por todas as alunas entrevistadas como uma discussão marcante, mesmo tendo sido trabalhada na forma de seminário, no qual havia outras temáticas e obras apresentadas. Outro aspecto no que se refere à bibliografia é a ausência de literatura infantil indicada nos Planos de Ensino, ausência essa que também se verifica na Biblioteca Setorial do CED. Somente a disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e Educação apresenta este tipo de bibliografia centrada, obviamente, no âmbito das artes. A outra referência encontrada foi na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II. Trata-se do livro **Serafina e a criança que trabalha**, que, por sinal, estava manuscrito no Plano de Ensino e que foi utilizado em um semestre específico. Chamou a atenção nos Planos de Ensino da disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Português e Alfabetização não haver nenhuma referência de literatura infantil. Ainda sobre a bibliografia referendada nos Planos de Ensino, não é possível afirmar se tais referências se encontram, em sua maioria, como bibliografia básica ou como bibliografia complementar, visto que nem todos os Planos de Ensino adotam tal organização. Outro aspecto refere-se a que, no caso da obra mais citada, são citados textos diferenciados utilizados nos diferentes Planos de Ensino. O que se pode observar neste levantamento da bibliografia é que se sobressai aqui um número maior de textos com nítida abordagem social e não psicológica. Ou seja, “infância” e “criança” vêm aparecendo na bibliografia das diferentes disciplinas com uma característica em comum: a abordagem histórica e social deste fenômeno. Além disso, não é possível afirmar até que ponto tais bibliografias foram ou não trabalhadas. Nas entrevistas as alunas confirmaram o uso das bibliografias em algumas disciplinas como História da Educação I, Educação e Sociedade, e Pesquisa e Prática Pedagógica II, mas não referendaram, por exemplo, Pensamento Pedagógico I. De toda forma, a presença por si só já é significativa e evidencia que a infância começou a se colocar como problema a ser discutido.

Nos Objetivos Gerais dos Planos de Ensino foram localizadas as categorias centrais em duas disciplinas apenas. Na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte e Educação o Objetivo Geral diz:

Refletir sobre o Ensino da Arte nas séries iniciais do ensino fundamental, analisando aspectos referentes à história da arte-educação no Brasil, às linguagens artísticas e à construção da representação na criança, discutindo e buscando alternativas de atuação para o professor no cotidiano educativo.

A segunda disciplina, na qual as categorias “infância” e/ou “criança” foram localizadas nos Objetivos Gerais dos Planos de Ensino, é Prática de Ensino da Escola Fundamental – Séries Iniciais. Nesta disciplina as categorias “infância” e “criança” aparecem como centralidade nos objetivos, compondo, portanto, toda a estrutura do Plano: Objetivos, Conteúdos e Bibliografia, o que transforma esta disciplina no *único* espaço da grade curricular do Curso de Pedagogia da UFSC no qual as categorias “infância” e “criança” assumem centralidade. Assim, esta disciplina, a partir desta análise, constitui-se em espaço privilegiado desta investigação, merecendo análise mais profunda no item seguinte deste capítulo.

Nos Objetivos Específicos dos Planos de Ensino houve a incidência das categorias centrais de análise em três disciplinas: Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e Educação, Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais, e Pesquisa e Prática Pedagógica III.

Em Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e Educação um dos Objetivos Específicos referencia a categoria “criança”: “Destacar a importância da atividade artística no processo de construção da representação na criança”.

Na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica III, nos Objetivos Específicos encontra-se: “Delinear uma problemática de estudo sobre a infância e a escola pública, que permitirá a formulação de temas de pesquisa”. Ainda que “infância” e “criança” não apareçam nos Conteúdos Programáticos, permearam todas as unidades, uma vez que se tratava de tema de pesquisa. Por conta disso, também, é na bibliografia desta disciplina que se encontra a maior concentração de literatura sobre infância, tendo quatro obras indicadas, bibliografia esta que foi consideravelmente ampliada no decorrer da disciplina, mesmo não constando do Plano de Ensino. Nesta disciplina a infância constitui-se numa importante referência para as alunas da sexta fase, como veremos adiante. Isso, segundo as alunas, por conta de dois motivos básicos: pela leitura de dois capítulos da tese **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos** e pela presença da autora da tese, Jucirema Quinteiro, para debater com as alunas. Ainda assim, uma das alunas ressaltou:

Mas também naquele momento essa questão da infância não ficou muito clara... Não sei se porque nós estávamos vendo como um objeto de pesquisa e não em uma situação de planejamento ou dentro da escola... Naquele momento a gente não via a infância como professoras, mas como pesquisadoras. Além disso, a gente não tem experiência... Então como que a gente pode pensar a infância, mesmo como objeto de pesquisa, se isso nunca se colocou como problema pra gente? (CECÍLIA)

Entretanto, tal abordagem da infância nesta disciplina só ocorreu em um dos quatro Planos de Ensino da amostra. Não se trata, pois, de uma característica da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica III, mas da especificidade de um dos semestres, que, coincidentemente foi cursado pelas alunas entrevistadas nesta investigação.

Apesar de bastante reduzida a presença das categorias “infância” e/ou “criança” nos Objetivos Gerais e Específicos, isso não acontece nos Conteúdos Programáticos ou Unidades Temáticas. Há incidência das categorias centrais de análise em doze das vinte e oito disciplinas. Entretanto, é preciso chamar a atenção para o fato de que nos Conteúdos Programáticos se evidenciam as formas mais distintas de abordagem das categorias no interior das disciplinas.

Nos Planos de Ensino da disciplina de Didática II as categorias “infância” e “criança” aparecem em evidência nos Conteúdos Programáticos. Na segunda unidade encontramos o seguinte: “Os sujeitos da/na escolaridade nas práticas pedagógicas: a condição do exercício da docência e o atendimento escolar da infância”. E como subitem desta unidade se encontra “A criança na escola: em defesa da construção de sujeitos da educação”. Aqui é importante chamar a atenção para o fato de que nesta disciplina foi localizada a categoria “infância” no Objetivo Geral do Programa de Ensino, mas o mesmo não aconteceu no que se refere aos Objetivos Gerais dos Planos de Ensino da amostra utilizada. As categorias aparecem subsumidas ao conceito de “sujeitos escolares” apenas nos Objetivos Específicos dos Planos de Ensino: “Reconhecer e refletir sobre elementos constituidores das práticas pedagógicas escolares: sujeitos, tempos e espaços institucionais”. As categorias “infância” e/ou “criança” se evidenciam justamente nos Conteúdos Programáticos.

Outra forma de abordagem das categorias centrais de análise nos Conteúdos Programáticos pode ser evidenciada pela disciplina de História da Educação I. Na Terceira Unidade um dos itens refere-se ao “Trabalho infantil e a tentativa de organizar uma instrução elementar mínima: Escola Moderna, Ensino Mútuo”.

Na disciplina de Desenvolvimento e Aprendizagem as categorias “infância” e/ou “criança” aparecem nas Unidades Temáticas, na abordagem das teorias psicológicas do desenvolvimento. A Terceira Unidade de um dos Planos de Ensino da Amostra refere-se a “Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil: H. Wallon”.

Na análise desses documentos (Ementas, Programas e Planos de Ensino) pode-se observar que no Bloco Comum (5^a e 6^a fases), destinado às disciplinas específicas da formação para a docência na “séries iniciais”, “infância” e/ou “criança” aparecem em seis das sete disciplinas que compõem o Bloco. Aí encontramos uma outra forma de abordagem das categorias centrais de análise nos conteúdos programáticos e bastante incidentes nas diferentes disciplinas de Fundamentos e Metodologias do Ensino. Um exemplo pode ser encontrado nos Planos de Ensino da disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Português e Alfabetização. No Conteúdo Programático encontra-se: “A construção da escrita da criança”. Também na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática encontra-se a mesma perspectiva. Toda a Segunda Unidade é dedicada à “Construção do número pela criança”. Nessas disciplinas “conhecer a realidade das crianças” também aparece como uma forma comum de abordagem da infância:

Hoje, eu já consigo ver melhor, porque a gente até falava sobre a criança, mas a ficha não caía... Era uma criança abstrata... Nós não sabíamos do que estávamos falando! A realidade que a gente falava era uma realidade que a gente imaginava que era... A criança de verdade mesmo, aquela que nós vimos lá em dezembro... Essa é uma desconhecida aqui dentro desse curso. (LUIZA).

Assim... O que a gente falava na 5^a fase era assim, partir da realidade dos alunos: ver se eles iam gostar, se iam aprender. A gente falava criança, sabe, mas era uma preocupação com o projeto que a gente tinha que fazer. [...] Em outros momentos de outras disciplinas a gente também falava disso, mas pensando agora sobre isso, era uma preocupação sempre com o tal “sujeito crítico”... Era uma coisa assim, muito... muito abstrata... A gente nunca parou pra pensar no que a criança pensava... Era uma coisa estranha, porque na 5^a fase, os projetos eram todos abstratos, não eram pra ninguém... Então, de fato, o que a gente aprendeu foi fazer o projeto do nosso ponto de vista. Nós nem cogitávamos incluir a criança nesse processo. A gente queria que elas gostassem, mas simplesmente elas não faziam parte da elaboração daquilo...! Agora é que a gente viu como é difícil fazer isso... (BEATRIZ).

Foi possível constatar que nas disciplinas de Fundamentos e Metodologia as categorias centrais de análise, apesar de oscilarem entre uma perspectiva psicológica, por exemplo, na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática: “E gênese do número na criança”, e social, na disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Educação Física Escolar: “Aspectos da história social da infância”, não constituíram discussões significativas acerca da infância para as alunas entrevistadas:

Foi muito pouco o que a gente discutiu sobre criança, foi pouquinho! Existem, assim, raros momentos, só que também ficava muito na coisa da realidade do aluno, e a preocupação né, era assim: ‘Será que eles vão entender? Será que eles vão gostar?’. Não era uma discussão como a gente tem agora, assim, mais profunda... de tentar ver o ponto de vista das crianças, sabe...? (LUCIANA).

Assim, nos Conteúdos Programáticos encontra-se uma paisagem das abordagens de “infância” e “criança” no interior da formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia. Podem-se identificar pelo menos quatro abordagens. A primeira centrada na infância inserida no contexto social de produção expressa pela abordagem do trabalho infantil, de crianças em situação de risco, de exclusão social. A segunda refere-se à compreensão da infância como uma condição da criança no interior da escola e a criança como sujeito deste universo. Uma terceira abordagem é a psicológica, dentro de teorias do desenvolvimento, tanto numa perspectiva mais biológica quanto social. Na disciplina Psicologia da Educação e Desenvolvimento e Aprendizagem as categorias “infância” e “criança” aparecem subsumidas às teorias psicológicas do desenvolvimento humano. Entretanto, parece haver uma tentativa de dar uma conotação social e articulá-la à prática pedagógica, uma vez que entre os objetivos específicos da disciplina Desenvolvimento e Aprendizagem se pode encontrar: “Discutir questões referentes às dificuldades de aprendizagem, trazendo uma nova perspectiva de análise do fracasso escolar”.

Finalmente, “infância” e “criança” foram encontradas dentro do contexto do “ensino de”. Muito alicerçada na Psicologia, essa perspectiva trata dos processos de aprendizagem da criança, além de uma necessidade de “conhecer a realidade da criança”.

Entretanto, é preciso, ressaltar que os Planos de Ensino analisados referem-se a uma amostra. Não é possível caracterizar esta ou aquela disciplina com qualquer abordagem que seja. Isto porque se encontrou, por exemplo, nos Planos de Ensino da disciplina de Desenvolvimento e Aprendizagem tanto uma abordagem estritamente biológica quanto social. Também em Pesquisa e Prática Pedagógica como em Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais foi possível encontrar tanto Planos de Ensino nos quais “infância” e “criança” ocupavam espaço significativo, quanto Planos em que não havia qualquer referência a estas categorias.

Neste processo de análise dos Planos de Ensino foi possível perceber, ainda, outras questões que precisam ser destacadas.

A primeira questão refere-se ao perfil de alguns Planos de Ensino diferenciados a partir dos professores que assumem as disciplinas. Neste caso se podem citar as disciplinas de Organização Escolar, Pesquisa e Prática Pedagógica e Prática de Ensino da Escola Fundamental – Séries Iniciais. É preciso ressaltar que outras disciplinas guardam diferenciações, mas são no nível de nomenclatura de unidades programáticas e diversificação de algumas bibliografias. Entretanto, nos três casos mencionados, ainda que se mantenham os objetivos, há uma nítida diferença no enfoque dos conteúdos. No caso de Pesquisa e Prática Pedagógica a inclusão da infância foi um destes diferenciais. Isto não se repetiu nos demais Planos de Ensino desta disciplina, que mantiveram uma semelhança bastante grande.

Em todos os casos é possível dizer que se trata de alterações profundamente ligadas às pesquisas e ao percurso profissional de cada professor, ou seja, trata-se de alterações realizadas pela iniciativa individual de cada professor. Também não é possível afirmar se tais alterações passam pelos departamentos, ou mesmo pelos professores da disciplina, seja em nível de comunicação, seja de discussão mesmo. A

única confirmação que se tem neste sentido é acerca da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II e III, cuja inclusão da infância passou por, pelo menos, relato em reuniões. Ou seja, não é possível afirmar até que ponto esta flexibilidade e variedade nos Planos de Ensino é acordada ou mesmo conhecida pelo conjunto de professores e pelos departamentos.

Para exemplificar essa diferenciação entre os Planos de Ensino toma-se a disciplina de Prática de Ensino da Escola Fundamental – Séries Iniciais, por ter-se localizado Planos de Ensino de um mesmo semestre, com diferenças significativas. Esta disciplina é ministrada por geralmente três professores em um mesmo semestre, dependendo do número de alunos matriculados. No semestre 2001.2 tal diferenciação se evidencia, conforme a Figura a seguir:

QUADRO 11

PRÁTICA DE ENSINO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAIS 1996-2002 Semestre 2001.2	
Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais “A”	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender, como futuro profissional, os diversos prismas da estrutura, organização e funcionamento da escola de Ensino Fundamental; - Refletir constantemente sobre a dicotomia teoria X prática, procurando compreendê-la filosófica, social e pedagogicamente, buscando subsídios para a prática pedagógica.
Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais “B”	Possibilitar o desenvolvimento da prática pedagógica, segundo um enfoque crítico.
Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais “C”	[...] Tem como objetivo fundamental valorizar a infância no interior da escola pública tendo como pressuposto o respeito à criança <i>como um sujeito de direitos</i> e a escola como um lugar privilegiado da infância na contemporaneidade.

Esta parece ser uma característica importante para compreender o lugar da infância na formação de professores das séries iniciais. Há um espaço de “diferenças”

entre as disciplinas que não é possível perceber até onde é “acordado” entre os professores ou é resultado do oposto: falta de articulação. Entretanto, este parece ser o espaço onde a infância tem se alojado nesta formação: na possibilidade de diferenciação entre as disciplinas, na flexibilidade que os Planos de Ensino possibilitam.

Na única disciplina na qual a infância constitui centralidade no Plano de Ensino – Prática de Ensino da Escola Fundamental – Séries Iniciais – isto acontece justamente pela flexibilidade que há na elaboração dos Planos de Ensino. Nesta disciplina se encontrou a maior diferenciação entre os planos, mas também a única disciplina do Curso em que infância é abordada como categoria central em todo o Plano de Ensino.

Fica evidente, portanto, pela análise dos Planos de Ensino que, a despeito do alto índice indicado no Gráfico 1, a infância aparece como centralidade em apenas uma disciplina do curso de Pedagogia da UFSC, considerados os Blocos Básico e Comum. Centralidade esta que está condicionada ao professor que assume a disciplina. Além disso, outro dado fundamental refere-se ao fato de que foram encontrados Planos de Ensino desta disciplina de 1998 que já evidenciavam a infância como centralidade. De lá para cá, diferentes professores que assumiram essa cadeira também optaram pela infância.

Todas essas conclusões, constituídas a partir da análise dos Planos de Ensino, foram confirmadas pelas alunas da 6ª fase nas entrevistas individuais realizadas. Para as alunas três disciplinas foram marcantes na abordagem da infância. Pesquisa e Prática Pedagógica III, sem dúvida, foi a disciplina que mais deixou referências para as alunas, seguida de História da Educação I e Didática Geral II. Outras disciplinas, como Educação e Sociedade, Pensamento Pedagógico I, nas quais “infância” e/ou “criança” aparecem somente na bibliografia, só foram mencionadas pelas alunas quando indagadas. Espontaneamente não lembravam de terem discutido qualquer coisa sobre infância nestas disciplinas. Curiosamente, apenas uma aluna mencionou as disciplinas de Psicologia da Educação, e Desenvolvimento e Aprendizagem como significativas na discussão das categorias; entretanto, a aluna enfatizou bastante a importância do estudo das “fases do desenvolvimento da criança”, o que pode elucidar um pouco o fato de não ter o mesmo significado para as outras alunas, uma vez que tal abordagem se distancia bastante das discussões acerca da infância nas quais as alunas da 6ª fase estavam imersas no momento das entrevistas. As disciplinas de Fundamentos e Metodologia do Ensino, apesar da aparente significativa presença das categorias centrais de análise, não foram referidas pelas alunas como momentos significativos de discussão acerca da infância. Segundo as alunas, as discussões nestas disciplinas foram bastante reduzidas e mesmo isoladas, muito centradas no “como a criança aprende”.

Assim, a partir das análises feitas até aqui, o que se percebe é que a infância constitui-se em um espectro no interior da formação de professores das séries iniciais do curso de Pedagogia da UFSC; uma sombra que perambula por diferentes disciplinas, diferentes contextos, diferentes perspectivas, conforme os professores vão conseguindo perceber este espectro. As disciplinas que as alunas indicaram como mais significativas no que se refere à discussão da infância, Pesquisa e Prática Pedagógica III, História da Educação I e Didática Geral II, representam também formas bastante distintas de contemplar a infância. A disciplina de História da Educação aborda a infância nos Planos de Ensino no contexto da historicização do fenômeno educativo e não a infância como centralidade. Em Pesquisa e Prática Pedagógica a infância como temática de pesquisa foi uma experiência específica de um grupo, que não mais se repetiu. Já a disciplina de Didática II aborda a infância de uma forma mais consolidada, constando, inclusive, no Programa de Ensino. As alunas, apesar de estarem cursando os momentos iniciais da disciplina Prática de Ensino da Escola Fundamental – Séries Iniciais, no

momento da realização das entrevistas indicaram que esta disciplina, sem dúvida, se constituía em um marco, um momento único de discussão da infância, tanto pela sua profundidade quanto pelo seu tratamento rigoroso e científico, e pela sua articulação com a realidade escolar. Isso confirma a centralidade que a “infância” assume no Plano de Ensino da disciplina.

Fica evidente, portanto, a partir das análises, que em dois momentos esse espectro já assumiu um corpo, ainda frágil, mas cujo espaço já parece ter se sedimentado: nas disciplinas de Didática Geral II e Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais.

É possível inferir que este espaço que a infância assume nas disciplinas resulta em grande medida da influência de alguns professores. É possível arriscar dizer, pelas análises feitas até aqui, que a compreensão dos professores acerca da importância da infância tem pesado mais do que a finalidade formativa do curso. Mais correto seria dizer que, entre esses dois fatores, existe uma relação profundamente dialética de intervenção, mas, certamente, os professores para quem a infância constitui um objeto relevante certamente influenciaram a definição da finalidade formativa. Tanto a professora da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica III quanto a de Didática Geral II afirmaram a existência desta influência de alguns professores e um contexto de demanda pela discussão da infância:

Essa idéia de trabalhar a infância veio, assim, mais da minha participação no coletivo do curso [...]. Desde que estou aqui tenho participado do Colegiado da Pedagogia, tenho participado como coordenadora de 1^a e 2^a fases e numa fase pequena como coordenadora do curso. Então, assim, essa questão acabava sendo recorrente nas discussões coletivas tendo em vista que a definição da finalidade formativa do curso de Pedagogia, que é formar docentes para trabalhar com crianças, e essa temática não era debatida no curso. Os alunos também percebiam essa ausência. Os professores especificamente que trabalhavam com Prática de Ensino das Séries Iniciais e os professores da Habilitação Educação Infantil também recorrentemente traziam, né, essa necessidade. Então, assim, o que levou a essa condução foi mais esse contexto geral do curso, exatamente pela minha participação acabar visualizando essa necessidade dentro do curso. (PROFESSORA DE PPP).

Então, a tematização da infância se fundamenta muito nas demandas que foram sendo colocadas mais ou menos a partir de 1998, ainda na época pela mão da Bel, que é uma colega que vinha atuando em estágios do MST e depois com a própria Jucirema atuando em escolas aqui da rede urbana pública. Essas duas professoras, isso dá pra demarcar bem, até mais incisivamente que as próprias pessoas que estão trabalhando na habilitação Educação Infantil é que começaram a cutucar, digamos, com vara curta as disciplinas em especial Didática e Organização Escolar, na 4^a fase, como disciplinas que, na expectativa delas, junto com outras atividades que o curso deveria promover, poderiam articular esta discussão. Às vezes, a gente até consegue promover algum debate, mas é tudo assistemático, e elas apostavam em algo que não se resumisse apenas às disciplinas. (PROFESSORA DE DIDÁTICA).

Pela análise dos documentos referentes à reforma curricular de 1995, o fato de se estabelecer a docência como base da formação, tornando comum a todos os alunos do curso de Pedagogia a formação para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, não há evidências nos documentos, nem nas disciplinas da centralidade da infância, tanto que em 1998 é que vai se retomar a discussão da finalidade formativa do curso. Na reforma de 1995, o que se evidencia é uma preocupação com a formação do professor-pesquisador. A pesquisa parece ter ocupado mais centralidade na formação, a partir da implantação da reforma, do que a docência.

Entretanto, nem a influência de alguns professores, nem a definição da docência de crianças como finalidade formativa do curso em 1998 garantiram a infância como uma das centralidades do curso de Pedagogia. A infância ainda está muito à mercê de variáveis como o grau de articulação entre os professores de uma mesma disciplina ou de uma mesma fase, e a relevância da infância para os professores.

De fato, portanto, é possível afirmar que a infância ainda não se constituiu em um eixo do curso, de acordo com a finalidade formativa definida em 1998. Mas, se isto ainda não acontece, a infância permanece lá, como um espectro que provoca ruídos que causa incômodos e estranhamentos. Entretanto, é preciso ressaltar que, no período compreendido entre os anos de 1998 e 2000, principalmente, houve uma intensa atividade de articulação entre os professores através das chamadas “reuniões de fases”. Ou seja, é possível concluir que a articulação entre os professores é causa da presença da infância no curso e condição para a realização de sua finalidade formativa. Portanto, não coincidentemente, foi a partir desse período que as experiências em torno da infância no interior das disciplinas se intensificaram, explicitadas nos Planos de Ensino.

É em meio a este contexto que se encontra a disciplina de Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais, na qual se fará um mergulho mais profundo na tentativa de compreender o lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e compreender também como se dá esse encontro das alunas com a infância no último semestre de formação específica para a docência nas séries iniciais.

Para este mergulho a disciplina de Prática de Ensino da Escola do Ensino Fundamental – Séries Iniciais ergueu-se no percurso da investigação como campo privilegiado. Primeiro porque localiza-se na 6ª fase, última fase do Núcleo Comum, o que permite aos seus alunos uma visão integral de todas as disciplinas dos dois blocos iniciais. O segundo e mais evidente motivo é que foi esta a única disciplina da grade curricular na qual a infância assumiu centralidade. Assim, se inicialmente havia-se previsto entrevistar as professoras das disciplinas nas quais as categorias “infância” e “criança” fossem localizadas e entrevistar as alunas da 6ª fase, optou-se por acompanhar integralmente esta disciplina, pela sua importância no contexto da pesquisa e por alojar as alunas da 6ª fase.

4.4 Diante da infância: estranhamento e possibilidades

O encontro com a infância nesta investigação pôde acontecer a partir do mergulho na disciplina Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais, que aconteceu no semestre 2002.2, realizado nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2002 e fevereiro de 2003. Em fins de setembro teve início um semestre atípico, atrasado pela greve de cem dias das universidades públicas federais ocorrida no ano de 2001. Era, portanto, o terceiro semestre do ano.

A disciplina Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais é oferecida na 6ª fase do curso de Pedagogia, no chamado Bloco Comum. A disciplina é, conforme o número de alunos, dividida entre três professores, cujos Planos de Ensino são distintos quanto aos objetivos, conforme já se evidenciou anteriormente. Assim, o Plano de Ensino no qual se localizaram as categorias centrais de análise refere-se à disciplina Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais 0687B. Este Plano de Ensino, cuja centralidade é a infância, traz como título “Os direitos sociais das crianças como estratégia didático-metodológica na educação da infância – séries iniciais – Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares”. Como objetivo estabelece:

Entendendo o Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental como processo de formação pedagógica específico e campo privilegiado da pesquisa educacional, o título acima refere-se ao projeto político-pedagógico em desenvolvimento junto às crianças, alunos(as) das Séries Iniciais, desde o primeiro semestre de 2000, na escola acima citada. Tal projeto tem como objetivo fundamental valorizar a infância no interior da escola pública tendo como pressupostos o respeito à criança *como um sujeito de direitos* e a escola como um lugar privilegiado da infância na contemporaneidade. Isto posto, algumas questões se colocam como orientadoras tanto das discussões teórico-metodológicas, quanto daquelas relativas aos procedimentos didáticos utilizados no estágio: Quais são os elementos constitutivos da relação entre infância e escola? Quais as finalidades da formação do professor para as Séries Iniciais? Qual o “lugar” da infância na formação do professor para as Séries Iniciais? Qual tem sido o papel da escola pública na construção social da infância? Qual o sentido da escola para a criança/aluno? É possível ensinar e brincar sem didatizar o lúdico? Afinal, será que ainda é possível sonhar com a idéia da infância na escola?

Tendo como estratégia didático-metodológica discutir e veicular os direitos sociais das crianças constantes, principalmente, no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) com ênfase no direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação, capacidade de expressão, reflexão e crítica mediante a difícil, porém, necessária articulação entre o ensinar e o brincar, tal processo de formação pedagógica caracteriza-se a partir das seguintes etapas: Introdução/Problematização; Observação (silenciosa e participante); Planejamento das atividades; Desenvolvimento/Execução dos projetos/séries; Avaliação e Socialização.

Este Plano de Ensino se articula a um projeto mais amplo de pesquisa e extensão que se realiza em uma escola pública estadual localizada em Florianópolis. Tal projeto existe desde o ano de 2000. Segundo a professora da disciplina e coordenadora do projeto, a opção pela infância foi decorrência da sua trajetória profissional que culmina na tese de doutorado **Infância e Escola: Uma relação marcada por preconceitos**, defendida em 2000. Em seu retorno à UFSC, a infância permanece como objeto de investigação, desta vez articulando pesquisa, ensino e extensão no interior da escola pública.

Nesta disciplina matricularam-se dez alunas, que se dispuseram a tornar-se sujeitos de pesquisa. Entretanto, uma delas não fez parte das investigações, uma vez que não cursara o Núcleo Básico na UFSC, vindo transferida de outra Instituição de Ensino Superior.

Das nove alunas entrevistadas na disciplina no semestre 2002.2, sete afirmaram ter algum conhecimento sobre tal projeto, ainda que sem maiores detalhes, no momento da matrícula na disciplina. Na escolha deste projeto, quando da matrícula, tal conhecimento foi decisivo. Entretanto, parece que o fato de haver um projeto com continuidade sendo desenvolvido há algum tempo em uma única escola chamou mais atenção do que o conteúdo do projeto em si.

A disciplina constituiu-se de momentos diferenciados: aulas expositivas e dialogadas, baseadas na bibliografia proposta; observações na escola onde se desenvolve o Projeto de Pesquisa e Extensão e onde se realizaria a prática de ensino; preparação da intervenção pedagógica na escola com atendimento individualizado às alunas; intervenção pedagógica propriamente dita na escola; discussão e avaliação da intervenção; socialização da intervenção. Todos estes momentos foram acompanhados integralmente. Foram registrados em gravações os encontros coletivos do grupo e os momentos de socialização, constituindo-se em aproximadamente quarenta horas de gravações. Além disso, todas as produções escritas das alunas realizadas ao longo da disciplina foram disponibilizadas, constituindo-se em material de pesquisa.

Acompanhar esta disciplina permitiu a dupla possibilidade de privilegiar a perspectiva das alunas da 6ª fase acerca da abordagem da infância no interior das disciplinas, momento este definido no início da investigação, e também de acompanhar o encontro destas alunas com a infância, tanto teoricamente, através da bibliografia proposta na disciplina, como no interior da escola. Acompanhar este encontro, em qualquer disciplina que fosse, não era intenção inicial nesta pesquisa, pelo tempo restrito disponível para a coleta de dados. No entanto, pelo fato de alojar-se na 6ª fase, na qual se realizariam as entrevistas com as alunas, e pela centralidade única da infância nesta disciplina, foi possível não só acompanhar o encontro das alunas com a infância, como também contextualizar a sua perspectiva.

Assim, o objetivo deste mergulho na disciplina não se refere a uma análise do seu conteúdo ou do seu desenvolvimento, mas a acompanhar o encontro das alunas com a infância a partir de referências teóricas e no interior da escola, além de contextualizar melhor a perspectiva das alunas.

Foi, portanto, no interior desta disciplina que se evidenciaram algumas questões de pesquisa, e se ergueram outras, a partir do encontro com a infância.

As questões centrais para investigação junto às alunas originaram-se de dois momentos distintos da investigação. Inicialmente, as questões se originaram da análise das Ementas, Programas e Planos de Ensino. Buscou-se confirmar informações junto às alunas e analisar a significação da infância nas disciplinas que cursaram.

Um outro momento de onde as questões emergiram refere-se à análise e ao cotejamento dos principais problemas dos Núcleos Básico e Comum, diagnosticados nos documentos encontrados na Coordenadoria do curso.

Essas questões foram organizadas em três blocos:

- o confronto das análises das Ementas, Programas e Planos de Ensino com a perspectiva das alunas acerca do lugar da infância no curso já exposto no item 4.2;
- a indefinição quanto à formação do pesquisador ou do professor;
- o encontro com a infância: a teoria e a realidade escolar;
- as fragilidades e possibilidades da formação até a 6ª fase.

Entretanto, como o objeto é vivo, outras questões foram emergindo a partir das entrevistas e das discussões no interior da disciplina. Questões estas que foram agregadas às iniciais:

- desconhecimento da estrutura do curso de Pedagogia da UFSC e de sua finalidade formativa; e
- o caráter idealista da formação.

Assim, será em torno destas questões centrais que se buscará compreender a perspectiva das alunas acerca da infância na sua formação.

4.4.1 Desconhecimento da estrutura do curso de Pedagogia da UFSC e de sua finalidade formativa

Nas entrevistas realizadas com as alunas, e durante todo o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais, duas características se evidenciaram: o desconhecimento da estrutura e da finalidade formativa do curso, e a crescente tomada de consciência disso, à medida que o contato com a escola se efetivava.

O desconhecimento da estrutura do curso se colocou como uma questão pertinente na medida em que, nas entrevistas, ao perguntar-se às alunas se sabiam qual a finalidade formativa do curso, a resposta que vinha era o estranhamento. As informações que tinham a respeito da formação oferecida pelo curso de Pedagogia vinham principalmente de conversas com amigas ou conhecidas que já haviam passado pelo curso e também através do manual distribuído quando da inscrição do vestibular. Nem todas sabiam exatamente o que o curso formava. Obviamente estas informações anteriores ao ingresso no curso são aceitáveis, na medida em que não há uma cultura em nosso sistema escolar de conhecer com antecipação a estrutura dos cursos de graduação antes de neles ingressar.

Entretanto, esse desconhecimento se tornou significativo na medida em que pareceu se estender para além das fases iniciais do curso, permanecendo até a 6ª fase, pelo menos. Todas elas, em alguma medida, tinham conhecimento de que a docência se constituía na base da identidade dos profissionais que o curso formava. Entretanto, esta informação pareceu um pouco difusa, fruto de informações geralmente trocadas entre colegas e obtidas, também, em momentos de discussões coletivas do curso, principalmente ocasionadas por tensões políticas. Sobre estas discussões, uma das alunas afirmou que aconteceram

Poucas vezes e principalmente em alguns momentos extraclasse em alguns debates. Discutimos algumas coisas como o eixo ser a formação de professores para as séries iniciais, compromisso com a escola pública, essa polêmica nacional do que é ser pedagogo... Foi principalmente assim, em alguns momentos tensos como dos decretos do “exclusivamente” e “preferencialmente”... Discutimos algumas vezes no auditório. (CECÍLIA).

Na verdade, mais do que ter este conhecimento, elas nunca haviam pensado sobre isso, não haviam discutido e problematizado isto no interior do curso. Como Clara, outra aluna, afirmou: “Olha, a gente até pode ter discutido sobre isso em algum momento, mas eu não lembro... Se aconteceu, não foi significativo, pelo menos pra mim.” Esta resposta foi confirmada pelas outras alunas.

Se as alunas, nas fases iniciais do curso, conseguiram elaborar algum conhecimento de que a docência se constituía na base da identidade da formação, no que se refere à centralidade da pesquisa nesta formação, o desconhecimento entre as

alunas foi quase unânime. Apenas duas alunas afirmaram ter clareza de que a pesquisa se constituía em um dos eixos centrais da formação.

Entretanto, o que chamou a atenção foi que o conhecimento mínimo que elaboraram resultou de um percurso particular de cada aluna, não foi um conhecimento problematizado no interior do curso. Portanto, cabe questionar que, se não há esta discussão sistematizada no interior do curso, como as alunas podem problematizar sua formação? Como podem discutir o curso? Como podem compreender as implicações da docência como base da identidade e a pesquisa como eixo desta formação?

Além disso, foi interessante constatar que uma velha e polêmica questão permanece viva junto às alunas:

Eu não sei o que é Pedagogia e não sei o que é ser pedagoga. Não sei, não sei... Então, assim, agora, eu até já delimito... Já consigo, assim, delimitar o campo da educação e o campo da Pedagogia. [...] Mas são coisas que eu estou ensaiando, assim, reflexões que eu estou ensaiando, não que eu tenha percebido isso em discussões no curso... É um percurso meu... Tanto que eu não sei o que é ser pedagogo, não sei o que é o curso de Pedagogia... (CECÍLIA).

Obviamente que há em torno da Pedagogia muitas discussões e indefinições, entretanto, o que preocupa é que os próprios profissionais formados no interior desses cursos não estejam instrumentalizados para discutir sua própria identidade. Esta falta de instrumentalização já era apontada no ano 2000, em documento elaborado pelas alunas da 6ª fase e enviado à coordenação:

O desconhecimento das diretrizes e dos objetivos que orientam a nossa formação básica, a dificuldade crescente de acesso por parte das estudantes ao currículo do próprio curso, a desarticulação dos fins e conteúdos expressos no conjunto das disciplinas cursadas no decorrer destas seis fases, a ausência de espaços de reflexão e debates pertinentes, somados à postura passiva que caracteriza as estudantes deste curso, constituem-se, entre outros, em elementos que fragilizam nossa formação, particularmente, no que diz respeito à formação para as séries iniciais. (UFSC, 2000, p. 2).

Em um momento em que tantas diretrizes políticas são lançadas sobre a formação de professores, é preocupante que as alunas do curso não estejam profundamente instrumentalizadas acerca dos caminhos, opções e rumos da formação de professores no Brasil, nem mesmo dos cursos que freqüentam. Aqui estamos diante de uma alienação de futuras profissionais diante de sua própria condição.

4.4.2 A indefinição quanto à formação do pesquisador ou do professor

Além desse desconhecimento da estrutura do curso e de suas implicações, uma questão decorrente é central para se compreender o lugar da infância na formação de professores das séries iniciais: a docência parece ter assumido um papel secundário, pelo menos no Bloco Básico do Curso de Pedagogia da UFSC. Segundo Bárbara:

Assim, né, a gente foi falar sobre dar aulas mesmo, ensinar só na disciplina de Didática, na terceira fase, e mais ainda na Didática da quarta fase. Fora disso, não lembro... Não quero me arriscar e ser injusta, mas quase posso afirmar que foi só nesta disciplina mesmo.

Parece que a preocupação era com coisas mais amplas, sempre o contexto, as relações sociais, a formação de sujeitos críticos, ter uma postura crítica. Mas sobre ser professor, a gente não falava.

A docência, apesar de se constituir na finalidade formativa do curso, pareceu bastante distante para as alunas. Luiza, aluna do curso, atuando como professora há 20 anos, expressou-se assim sobre o curso ter instrumentalizado as alunas para a docência:

[...] eu diria que não, eu consideraria que não... Com certeza que não! Teoricamente eu acho até que sim... Eu acredito que isso aqui é muito pouco, e todos nós temos o compromisso de estarmos em formação constante, né, mas, assim, aqui dentro deste espaço, deste tempo e considerando a questão da prática mesmo, não! Se eu não tivesse essa caminhada, esses vinte anos de experiência, eu me sentiria muito, mas muito, muito, muito órfã, né, de pai e mãe, para entrar em uma sala de aula.

Nas falas e nas produções das alunas, nas discussões em sala, ficava evidente que, pela primeira vez no curso, se deparavam com o fato real e concreto de que seriam professoras. Mesmo nas disciplinas de Metodologias e Fundamentos de Ensino, ministradas na 5ª fase, mais uma vez a docência parecia não ter feito sentido:

Nos fazíamos projetos, alguns mais significativos, mais elaborados, outros não. Mas agora, depois de tudo o que a gente viveu, dá pra perceber o quanto aquilo era sem sentido. Olha só os projetos que fizemos agora, a gente teve um tempinho de contato com as crianças, já tinha um projeto maior em andamento, a gente não tava partindo do zero, e ainda assim não funcionou. E claro que não funciona mesmo! A gente planeja para seres que não existem: para crianças ideais e não para crianças de carne e osso! (BEATRIZ).

Neste sentido, o que se pode concluir é que a docência, apesar de se constituir em base da identidade do profissional da educação, fica restrita, no curso de Pedagogia, a uma disciplina no Bloco Básico – Didática – e nas Metodologias de Ensino há um ensaio da elaboração de projetos, ficando a docência restrita a uma única disciplina: Prática de Ensino.

Indagadas sobre para que o curso formou até a quarta fase, as alunas foram unânimes em afirmar que o Núcleo Básico formou mais para a pesquisa e não para a docência. Para elas, essa foi uma percepção que foi ganhando dimensão à medida que entravam em contato com a escola, e que se evidenciou no trabalho de conclusão da disciplina:

O que é ser professora? Devo dizer que a mim a presente questão não havia se revelado tão manifesta até o momento em que me deparei pela primeira vez com o exercício prático da docência. Pois, tendo o curso de Pedagogia da UFSC o objetivo de formar o “professor-pesquisador”, este tem dado ênfase à formação de pesquisadores em detrimento da formação de professores. (CLARA).

[...] uma formação que, apesar de transformar-nos em seres humanos melhores e ampliar nossos horizontes em todos os sentidos, principalmente no âmbito intelectual, não nos prepara para a docência, aquela docência real, onde encontramos crianças de verdade que se expressam, que falam, que reagem, que têm energia o suficiente para pular e correr um dia inteiro sem se cansar, que não são seres abstratos, mas sujeitos de “carne e osso”. (CECÍLIA).

A questão da formação do professor-pesquisador ganhou proporções significativas na formação destas alunas. O estágio destas alunas teve, em decorrência do calendário apertado, a característica de realizar a intervenção não a partir de conteúdos, uma vez que se tratava da última semana de aulas das crianças. A opção então foi trabalhar temáticas originadas nas experiências de estágio anteriores, buscando trabalhar a “memória” como categoria fundamental, produzindo subsídios para o projeto de pesquisa maior, em andamento na escola. Tratava-se, pois, de uma intervenção que conciliava, na sala de aula, ensino e pesquisa. E foi diante deste desafio que as alunas perceberam que terem tido em quatro fases a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica não garantia instrumentalização para a especificidade desta intervenção:

As primeiras fases do curso fazem com que nos preocupemos mais com a pesquisa na disciplina chamada Pesquisa e Prática Pedagógica. No entanto, essa mesma disciplina deveria nos fornecer aprendizado e uma base para nos tornarmos professor-pesquisador, o que é algo difícil de fazer com a formação que estamos tendo. O estágio foi prova desse fato, pois é muito difícil internalizar esse conceito de professor-pesquisador, talvez com a prática seja possível. Para o professor conseguir fazer pesquisa em sala de aula, necessita-se que ele, antes de tudo, escute e observe as crianças com que trabalha, possibilitando dessa forma a construção de experiências significativas com elas. (HELOÍSA).

Esta questão parece evidenciar que há muitas dúvidas a respeito do que seja o “professor-pesquisador”, a respeito do objetivo da disciplina PPP, e a respeito do que significa a pesquisa na escola. Fica evidente nos documentos do curso que o objetivo maior desta disciplina é possibilitar a articulação entre teoria e prática e aproximar as alunas da realidade escolar. Em nenhum momento se colocou como objetivo a prioridade de formar pesquisadores para a academia, ainda que esta seja uma das conseqüências prováveis. Entretanto, este privilegiamento que as alunas indicam, da pesquisa sobre a docência, pode ter relação com o peso dado à pesquisa em muitos documentos referentes à reformulação curricular, como já se indicou no início deste capítulo. Com certeza tem relação com o papel messiânico que a disciplina acabou por assumir na articulação entre teoria e prática, na aproximação com a realidade escolar.

Assim, neste grupo de alunas especificamente tanto pesquisa quanto docência parecem ter adquirido significado no encontro com a infância na escola. Neste sentido, parece que a tentativa de articular teoria e prática pedagógica, proposta pela disciplina PPP, se esvaiu, porque, pelo distanciamento da docência, as alunas não sabiam o que fazer com aquela pesquisa que tinham aprendido em quatro fases do curso.

Esta confusão em torno da pesquisa e da docência é um problema que está na origem da reformulação curricular e é recorrente em documentos que avaliam o curso. No mesmo documento de 1998 (UFSC, 1998), no qual se define a finalidade formativa do curso, no diagnóstico apresentado pelas coordenadoras de fases esta questão se evidencia:

A disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica precisa ser discutida pelo conjunto dos professores do curso, na seguinte direção: qual o sentido desta disciplina no curso? Como visualizamos a articulação ensino e pesquisa? O curso de Pedagogia pretende formar pesquisadores ou professores? Qual a relação da pesquisa com a prática de ensino? (COORDENADORA DE 1^a E 2^a FASES).

Qual o papel/função das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica no Curso? Está vinculada à formação do pesquisador ou do professor? (COORDENADORA DA 3^a E 4^a FASES).

O grupo tem constatado que enquanto não houver uma definição de quem o curso pretende formar – professores ou pesquisadores – os problemas constatados não poderão ser resolvidos. De acordo com os professores desta fase o curso deveria formar professores, e esta deveria ser a meta de todo o curso e não apenas a partir das 5^a e 6^a fases. (COORDENADORA DE 5^a E 6^a FASES).

Esta indefinição na finalidade formativa, portanto, é um problema nevrálgico no interior do curso. Ao mesmo tempo, sua simples definição já provou não ser suficiente para superar os problemas do curso. A definição da finalidade formativa do curso em 1998 não garantiu a centralidade da docência, nem da infância na formação.

Fica evidente, portanto, que ainda há um longo caminho a percorrer, tanto no que se refere aos conteúdos que definem a docência, quanto na articulação desta formação com a “capacidade de compreender e analisar o contexto no qual se inserem as relações educacionais”.

4.4.3 O encontro das alunas com a infância no interior da escola pública

Na análise do encontro das alunas com a infância no interior da escola pública, uma evidência inicial se agigantou em todos os momentos da investigação. Segundo as análises empreendidas, as alunas entraram em contato com escolas públicas em, pelo menos, quatro momentos distintos nos Blocos Básico e Comum: na disciplina de Introdução à Pedagogia (1^a fase); na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica (1^a a 4^a fases), nas Metodologias de Ensino (5^a fase) e na Prática de Ensino (6^a fase). Até a 5^a fase, pelo menos na trajetória das alunas, este contato não foi sistemático, não foi articulado entre as disciplinas e entre si, e não foi em sua maioria organizado pelas professoras, mas pelas próprias alunas. A fala de uma das alunas sobre este encontro com a escola na 5^a Fase é bastante preocupante:

Ah... Foi uma loucura... Uma loucura!! Foi assim, por causa da greve, como eles (os professores) também não se articulavam, também não conversavam... A gente caiu de pára-quedas. Tinha a questão do tempo que estava se esgotando, e tinha a questão das férias de julho que estava para acontecer. Então foi aquela correria, todo mundo correndo pra achar uma escola... Nós é que fomos atrás, sabe, desesperadas... Pessoas que já estavam com a escola agendada, e aí, por problemas burocráticos, de não ter a carta de apresentação pronta na secretaria pra levar para a escola, a escola não aceitou! [...] tivemos que ir de manhã e implorar, né, porque a gente tinha que começar

naquele dia a observação, e nós não tínhamos escola! Então foi uma coisa assim... Foi uma orfandade. Nós não tivemos nenhuma preparação, nada... Nós é que conversávamos, nós é que nos apresentávamos, nós é que procurávamos a escola... (LUIZA).

A fala da aluna, ainda que se refira a um período de greve, cujas conseqüências para um semestre letivo são bastante conhecidas, pode ser estendida a semestres sem greve. As alunas relataram que essa foi a forma com que tiveram contato com escolas já na 1ª fase, na disciplina Introdução à Pedagogia.

Além disso, nem todos os contatos aconteciam com as séries iniciais, ou seja, nem sempre aconteciam com crianças, variavam de acordo com os interesses dos alunos e das disciplinas. Esses encontros com as escolas públicas foram importantes na ótica das alunas, mas a forma como aconteciam limitavam e empobreciam as possibilidades que abriam:

A gente ia na escola que aceitasse a gente, primeiro, né, porque nem todas aceitavam. A gente ia lá, às vezes com carta de apresentação, às vezes sem... Era na cara e na coragem... Se desse sorte de alguém na equipe conhecer ou trabalhar em escola, era mais fácil, senão tinha que sair de escola em escola pedindo. [...] Apesar disso, esses momentos eram muito bons! A gente ia já armadas pra criticar, né, mas chegava lá, e era tanta coisa, que a gente ou se apavorava ou se maravilhava... Era muito diferente do que a gente discutia na universidade. (LUCIANA).

O encontro com a infância neste processo, quando acontecia, se dava em condições que não contribuía para pensar esse fenômeno.

Para as alunas, pensar a infância não era uma problemática:

É claro que a gente ia pra escola e ficava com pena das crianças ou então achávamos elas lindinhas, engraçadinhas. Na verdade o que a gente queria era fazer elas felizes, até a hora que elas debochavam, gritavam, ignoravam a gente! Aí, acontece o que aconteceu no estágio, a gente não sabe o que fazer, fica se achando uma profissional terrível, fica culpabilizando a criança e não consegue avançar! (MÁCIA).

A gente fica o curso todo falando em formar um sujeito crítico, autônomo, aí quando chega lá na escola, a gente se pega sendo autoritário... Até cruel com as crianças, porque a gente não problematiza isso durante a formação. (HELOÍSA)

O encontro com a infância durante a disciplina de Prática de Ensino revelou essas fragilidades. Apesar das discussões sobre a infância, das experiências relatadas pela professora da disciplina, este encontro se constituiu em uma marca profunda na formação das alunas.

Foi muito sofrido... Por muitos motivos, né... Pela greve, pelo tempo curto, mas principalmente porque pela primeira vez a gente se deu conta que é muito difícil respeitar aquele ser humano de pouca idade que tá ali na nossa frente! É muito difícil! O tal do sujeito crítico tá ali, vivo... Ele não é uma coisa que a gente vai formar... Ele já é! E é

tão fácil, mesmo coberta de boas intenções, desrespeitar a criança... (BÁRBARA).

Este parece ter se constituído no grande desafio encontrado pelas alunas.

Mais uma vez, então, se confirma que o lugar da infância na formação de professores se constitui num espectro uma sombra, cujo corpo só é possível ver no encontro com o real, encontro que não está sendo suficientemente possibilitado e problematizado dentro do curso.

Este distanciamento da realidade escolar e, conseqüentemente, da criança da escola pública se coloca na forma como este encontro é possibilitado e na forma como esta realidade é abordada dentro do curso:

A gente não estuda o que a escola é, mas o que ela deve ser. Ficamos criticando uma coisa que não conhecemos e sonhando com algo que idealizamos. Isso paralisa a gente. Não é fácil ser professor! A gente lê textos sobre emancipação do sujeito, ouve que tem que considerar a realidade da criança, que tem que fazer isso e aquilo, mas chega na hora, quando todas as crianças estão falando ao mesmo tempo, quando o calor está insuportável dentro da sala, quando tem um monte de coisas acontecendo ao mesmo tempo, tudo muda... Nossa matriz autoritária emerge, e a gente se perde, esquece tudo! A gente julga muito o professor, condena muito a escola, diz o que ela tem que melhorar, mas faz isso de fora demais... As coisas perdem o sentido! (LUIZA).

Portanto, o encontro com a infância no interior da escola pública, para as alunas, foi impactante, acentuado pelos limites da formação, mas também emancipador pela possibilidade de compreender que naquelas crianças existem seres humanos de pouca idade que não têm garantido sequer o direito básico à infância no interior da escola pública. Entretanto, fica evidente que as alunas dispõem de instrumentos insuficientes para lidar com esses limites.

4.4.4 O caráter idealista do curso

Durante todo o percurso desta investigação, em nenhum momento se partiu do pressuposto de que se estava diante de um curso idealista. Não se considerou sequer esta possibilidade. Isto porque, em todos os documentos encontrados, nas Ementas, Programas e Planos de Ensino, na fala das alunas, uma forte perspectiva histórica se colocava. Um permanente compromisso em imprimir às disciplinas conteúdos contextualizados, articulados com uma compreensão dos fatores políticos e econômicos que envolvem a educação. Entretanto, foi nos momentos finais da pesquisa, quando as alunas avaliavam o estágio, que foi possível compreender que, a despeito dessa intenção do curso, uma caráter fortemente idealista ainda o reveste. Idealista porque não conseguiu romper com a estrutura estanque de blocos e porque não conseguiu superar o distanciamento da escola pública. Mas fundamentalmente porque acaba por incutir nas alunas uma convicção de que é possível realizar transformações no interior da escola pública, que é possível ter uma prática politicamente comprometida e emancipadora, mas não lhes dá instrumentos para isso. Assim, as alunas, ao chegarem à escola, ao

encontrarem as complexas relações que a constituem e principalmente quando se deparam com as crianças, defrontam-se com desafios sem instrumentos suficientes para enfrentá-los. A fala de Bárbara evidencia bem esta situação:

Refletir a respeito dessa experiência foi uma tarefa árdua, pois me permitiu perceber o quanto sou propícia ao autoritarismo e ao *meu* perfeccionismo, afinal eu estava incomodada com o contínuo movimento das crianças – desejei naquele momento que todas elas fossem ‘soldadinhos de chumbo’. (BÁRBARA).

Outra aluna confirma a inadequação que este impacto provoca: “Na verdade tudo me impactou! A primeira coisa que eu pensei foi:

‘Nossa! Eu não devia estar aqui!’ A primeira coisa: ‘Foi um equívoco!Estou no lugar errado!’ Foi a primeira coisa que eu pensei. Depois as coisas se resolveram um pouco, mas não que eu ache que estou no lugar muito certo. Ainda tenho uma crise nesse sentido!” (CECÍLIA).

Esta inadequação esteve muito presente durante o estágio:

Lembro que, no início, especialmente durante a semana de observação participante na escola, me sentia confusa sem saber o que fazer e para onde ir, a impressão que tinha era que aquele não era meu lugar. Passada aquela semana e retornando à sala, ouvindo o relato das outras meninas fui percebendo que o problema não era só meu, mas que de alguma forma todas sentiam um certo “desconforto” perante esta nova situação. (CLARA).

Devo confessar que, como nunca lecionei, não estava acostumada com aqueles gritos, risadas e alvoroço próprio de criança! Para mim foi um cansaço mental, mais do que físico, pois eu chegava todos os dias em casa com uma dor de cabeça muito forte! (PATRÍCIA).

Obviamente, não se está aqui fazendo a apologia de uma formação baseada em receituários que digam às alunas como agir no interior da escola e diante das crianças. Quando se fala em instrumentalizar as profissionais, fala-se de conhecimentos mínimos necessários ao exercício da docência. Quais são esses conhecimentos, é uma questão que parece não estar sequer problematizada no interior desta formação no curso de Pedagogia da UFSC. A indefinição da finalidade formativa do curso no interior das disciplinas e o lugar que a infância assume nessa formação já são indícios bastante fortes de que esta discussão não está posta.

4.4.5 As fragilidades e possibilidades da formação de professores das séries iniciais no curso de Pedagogia da UFSC

Além das fragilidades apontadas até aqui na formação de professores das séries iniciais no curso de Pedagogia da UFSC, uma outra questão se evidenciou durante esta investigação. A desarticulação entre as disciplinas, compondo, segundo as alunas, até

três cursos completamente diferentes nas seis fases iniciais do curso: um da 1ª à 4ª fase; outro, na 5ª fase, e um último, na 6ª fase.

[...] durante sua formação o(a) aluno(a) poderá perceber três cursos distintos, o que implica a necessidade premente de rever a sua estrutura para que, entre outras mudanças, o lugar da docência seja garantido com igual peso e qualidade na trajetória do curso. Deve-se salientar, que a passagem da 4ª para a 5ª fase, hoje, é marcada por uma ruptura teórico-metodológica, tornando-se difícil, muitas vezes, uma conexão entre as fases anteriores e essa. (LUIZA).

A quebra entre a quarta e a quinta fase do curso de Pedagogia é chocante! A impressão que se tem é que o curso muda. Ou seja, parece que precisamos esquecer o que foi lido, discutido, pesquisado. Fala-se em interdisciplinaridade, nas primeiras fases, no entanto, na quinta fase há necessidade de elaborar um projeto para cada disciplina. Dessa forma, como fica o discurso anterior? Muitas vezes, sem sentido! (HELOÍSA).

Em minha trajetória percebo duas etapas: a primeira, que contempla da 1ª à 4ª fase, tomando com central a pesquisa por meio das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica (I-IV), enquanto as demais disciplinas gravitam ao seu redor; a segunda limita-se à 5ª fase, quando são ministradas seis disciplinas referentes às metodologias de ensino, que pouco nos aproximam da escola ao se “perderem” em suas especificidades. (BÁRBARA).

Assim, diante de todas essas fragilidades, o que se pode concluir, pois, é que os problemas indicados pelas alunas não são recentes, trata-se de problemas estruturais que remontam às origens da formação de professores. Por sua vez, tais problemas não são exclusividade desta formação, mas são problemas da nossa sociedade. Entretanto, isto não deve causar imobilismo, mas impulsionar uma compreensão cada vez mais profunda desses fenômenos. Ao mesmo tempo, se as fragilidades da formação se evidenciaram, suas possibilidades se ergueram na mesma medida.

Entre estas possibilidades, uma permanentemente indicada explícita e implicitamente na fala das alunas, e que não é possível saber até que ponto pode ser generalizada, refere-se ao fato de que o Bloco Básico conseguiu forjar nas alunas, um senso crítico aguçado, uma percepção mais complexa da realidade:

[...] as primeiras quatro fases foram um marco na minha formação. Eu sou uma outra pessoa a partir delas, é indiscutível isso. [...] Eu acho que essa formação política que nós recebemos é primordial [...] A visão de mundo é outra! E isso é primordial, essa outra visão de mundo, essa capacidade de refletir acerca das coisas e desvelar a realidade. Eu acho que isso é primordial, e isso nós temos... (CECÍLIA).

Entretanto, foi no enfrentamento do real que essa visão ampliada de mundo se evidenciou e se manifestou, principalmente através da capacidade que as alunas demonstraram de perceber as dificuldades e vislumbrar possibilidades.

No registro das observações realizadas durante uma semana na escola, uma visão bastante ingênua da realidade se mistura a uma percepção de problemas estruturais. De um lado, uma visão idealizada de infância ainda se coloca: “as crianças eram muito carinhosas e sorridentes. Se aproximavam e conversavam com a gente. Tudo o que propomos elas participavam alegremente.” (HELOÍSA); de outro lado, uma percepção de um contexto mais amplo:

Naquela semana de observação estávamos todos sob a expectativa do processo eleitoral. Para escola, este era um fator fundamental, poderiam conquistar o direito de escolher sua diretora ou passar pelo menos mais quatro anos com uma indicação. No ar podia-se sentir isso. Professores, crianças, todos pareciam estar meio tensos, em um estado de espera ansiosa... (LUCIANA).

E foi nas reflexões sobre os diferentes momentos do estágio que este senso crítico se evidenciou. A experiência que as alunas viveram, o contexto, as relações que enfrentaram e obviamente a condução da disciplina contribuíram para a compreensão e o enfrentamento das suas limitações. Mas também a sólida formação teórica recebida no curso, neste momento, forneceu subsídios para análises consistentes:

Preciso iniciar esta anotação como um “desabafo”: desconhecia a minha limitação em observar uma realidade como a da escola que estivemos na semana de 7 a 11 de outubro de 2002. Esta dura e necessária constatação tem sido repensada a cada encontro em sala de aula e especialmente pelas questões que ali têm sido geradas. Assim preciso alertar previamente que este “primeiro olhar” permaneceu na aparência, embora haja a busca por uma maior compreensão deste complexo campo que é a escola. (BÁRBARA).

Ao mesmo tempo em que sentíamos muito a falta de saberes práticos e alternativas para lidar com determinados problemas durante nossa intervenção pedagógica, por outro lado, o conhecimento teórico que possuíamos nos orientou tanto na elaboração de um projeto preocupado com os direitos sociais das crianças, quanto em nosso esforço em respeitá-las a todo momento. Dessa forma, o saber e o domínio da realidade não se esgota em si. Portanto, a produção de um trabalho qualificado deve estar aliado a um conhecimento teórico que gere e efetive a prática reflexiva. (BEATRIZ).

Constatamos, desta forma, muitas falhas em nossa formação: uma formação que, apesar de transformar-nos em seres humanos melhores e ampliar nossos horizontes em todos os sentidos, principalmente no âmbito intelectual, não nos prepara para a docência, aquela docência real, onde encontramos crianças de verdade que se expressam, que falam, que reagem, que têm energia o suficiente para pular e correr um dia inteiro sem se cansar, que não são seres abstratos, mas indivíduos de “carne e osso”. Mostrou-nos, assim, que, apesar de todas as falhas em nossa formação e do quanto ainda precisamos “caminhar” para nos tornarmos reais educadoras, é possível melhorar a situação educacional de nosso país. (CECÍLIA).

Ao mesmo tempo, a despeito das limitações da formação, paradoxalmente, foi esta mesma formação que permitiu às alunas uma compreensão ampliada de infância, lançando raízes que pareceram bastante fundas e irreversíveis:

Eu vejo, assim, que o curso como um todo foi me melhorando, né, melhorando a minha prática... [...] Então, eu acho que o curso como um todo contribui muito nesse sentido. E agora, especificamente, esta disciplina, eu considero que está fazendo muita diferença... [...] Essas discussões me fizeram mudar meu olhar sobre as minhas crianças, os meus adolescentes [...] Então eu acho que, se a gente olhar pra eles como crianças, a gente compreende melhor as coisas. Essa coisa de dizer “Olha, não pode fazer isso porque você não é mais criança” já começa a se modificar, né? Essa discussão da infância já me modificou muito, porque eu já estou pensando em trabalhar com 1^a a 4^a séries, que era uma coisa que eu não cogitava. (LUIZA).

Enfim, a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental oferecida pelo curso de Pedagogia da UFSC, se por um lado não tem na infância uma centralidade, por outro, mesmo de seus sótãos, onde se encontra, já permite que as alunas compreendam a infância como uma possibilidade real no interior da escola pública, e mais, assumam com ela um compromisso profundo:

A cada dia que passa parece que a ansiedade e a insegurança aumentam. Cheguei ao final desta semana muito cansada, sem muita disposição para nada. As coisas acontecem rápido demais, não dá tempo para pensar no que vai dizer, no que vai fazer. São muitas as perguntas, e poucas as respostas. Sinto medo de marcar negativamente a vida daquelas crianças. No entanto, sinto também que tenho um compromisso para com elas, sinto que devo de alguma forma contribuir para sua formação enquanto sujeitos de direitos. (CLARA).

Ainda, portanto, que a infância se constitua em um espectro no interior da formação de professores das séries iniciais, é um espectro forjado no interior das relações desta formação. É um espectro que, mesmo habitando os sótãos da formação, já provoca mudanças significativas nos habitantes dessa “casa”.

Ao mundanizarem a infância, as alunas puderam perceber possibilidades reais de efetivar os ideais aprendidos no curso. Diante desta compreensão de infância, não se trata mais de lutar por algo que se realizará num futuro distante, mas que se realiza já, no momento presente: a experiência da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE VOLTA ÀS INTERROGAÇÕES

[...] porque às vezes a pior tortura é ter a voz silenciada.

Renato Janine Ribeiro, *O queijo e os vermes*

O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais não se constitui em uma obviedade, nem pela ausência, nem pela presença. Pelo percurso histórico desta relação, cujas tessituras iniciais impuseram-se como desafio nesta investigação, é possível perceber o quanto está imersa nas relações de poder, nas disputas políticas, nas contradições de um sistema econômico que se sustenta pela exploração do trabalho humano.

Encontraram-se nesta investigação evidências de que a infância pode ser caracterizada como um espectro que assombra, rodeia, emerge e desaparece nas disciplinas do curso de Pedagogia da UFSC, mas também que esse espectro já começa a tomar forma, já começa a deixar os sótãos da formação...

Encontrar a finalidade formativa do curso centrada na “docência de crianças” foi ao mesmo tempo uma obviedade e um estranhamento. Obviedade porque, afinal, está se formando um professor para atuar com crianças, e, logo, é esta a sua finalidade formativa. Estranhamento porque, sendo esta a finalidade formativa do curso, não teria sentido perguntar acerca do lugar da infância nesta formação. Entretanto, a definição de tal finalidade formativa está cercada de indefinições e, de fato, está longe de garantir por si só a infância como uma das centralidades desta formação. Não há obviedades nesta relação. Este paradoxo certamente se constitui em um dos problemas nevrálgicos do curso e permite muitas indagações. Esta finalidade formativa está incorporada pelos professores do curso? A infância é uma problemática que se coloca para eles? É possível sustentar esta finalidade formativa ou ela já se esvaziou de significado? Além dessas questões, e para além da formação de professores das séries iniciais no curso de Pedagogia, e considerando os Institutos Superiores de Educação como uma realidade dada, é necessário pensar este lugar da infância num contexto de aligeiramento e barateamento da formação docente. Diante disso, é possível, diante de uma abordagem tão nova acerca da infância, quando se afirma veementemente a necessidade de se conhecer as crianças, de dar a elas o direito de serem ouvidas, pensar na formação do professor das séries iniciais desvinculada da pesquisa? Como garantir a pesquisa na formação de professores sem desvinculá-la da docência?

No estudo sobre as instituições formadoras de nível médio e superior, até a década de 1980, a infância encontrada foi a infância normatizada, padronizada e idealizada, originária dos princípios liberais da construção de um homem igualmente ahistórico. Esta infância, demarcada pela Biologia e pela Psicologia, principalmente, foi paulatinamente sendo varrida da formação no curso de Pedagogia. Em seu lugar parece ter se constituído um vácuo assombrado por espectros que pouco a pouco vão tomando formas. Sem dúvida a infância que começa a sair dos sótãos da formação é aquela concebida como condição social da criança, e não como um artefato biológico. O que se percebe é que a infância precisou ser negada para poder voltar a se constituir dentro dos cursos de Pedagogia.

Assim, se num primeiro momento é possível concordar com Arroyo (1999, p.15) que “a infância está ausente dos currículos de pedagogia, de formação de

educadores, das teorias, da pesquisa educacional, porque não é um tempo humano que interessa em si. É um ausente”, por outro lado, a infância já começa a arrastar suas correntes causando assombro...

De fato ainda há um longuíssimo caminho a ser percorrido no conhecimento da infância como uma condição social da criança. Foram, no Brasil, pelo menos décadas de entendimento de uma infância que era dada a todos indistintamente, e não se questionava o fato de que há crianças que não usufruem desta condição. Daí parece vir o estranhamento encontrado tanto junto aos profissionais atuando nas escolas quanto nas alunas em formação diante deste conceito. Só há vinte anos se questiona isso...

Da mesma forma, no campo da formação de professores encontrou-se um campo fértil de investigação. Foi possível constatar que se sabe muito pouco da infância na história da humanidade, e sabe-se tão pouco também a respeito da infância na formação de professores. Ficou, então, a vontade de mergulhar neste campo ainda desconhecido.

O curso de Pedagogia, obviamente, padece das fragilidades da sua história e não conseguiu ainda romper com a dicotomia entre teoria e prática. Ao acrescentar a formação para séries iniciais na já fragmentada estrutura curricular, foi possível fazer o que as condições históricas o permitiram. Entretanto, quais os conhecimentos que constituem a formação de um professor das séries iniciais? Qual a finalidade formativa do curso, uma vez que a definida em 1998 não se realizou? São perguntas que vão se erguendo à medida que o enfrentamento das limitações vai acontecendo.

Além disso, fica evidente que a infância por si só não garante nada na formação de professores. Ela só adquire sentido se estiver articulada a outros elementos, principalmente se estiver articulada com a realidade escolar.

Outro aspecto que se ergueu nesta investigação, reafirmando que às vezes é preciso explicitar o óbvio, refere-se a um caráter idealista que reveste o curso. Se o curso, por um lado, possibilita uma formação intelectual consistente, se prioriza uma perspectiva histórica e dialética na abordagem das disciplinas, por outro mantém um idealismo muito forte. Idealismo que se manifesta em uma crença profunda na possibilidade de transformação das relações sociais, mas, ao mesmo tempo, não consegue instrumentalizar as alunas para lidar com as condições objetivas da infância no interior da escola pública brasileira. Ao mesmo tempo, as alunas parecem não conseguir superar a expectativa diante da formação inicial, esperando que esta as “transformem” em professoras completas e acabadas. Parece existir uma crença junto às alunas de que a formação inicial pode dar conta da complexidade escolar. Entretanto, por mais que se articulem teoria e prática, por mais que a formação consiga se aproximar da escola, das crianças, ainda assim se estará numa condição que não corresponde exatamente à realidade. O cotidiano da escola, sua rotina, seus problemas, só serão enfrentados, de fato profissionalmente, depois da conclusão do curso, sem as asas protetoras da universidade. Por isso, por mais que se aproxime dessa realidade, a formação inicial é um momento distinto de encontro com a escola, jamais poderá corresponder ao que é o enfrentamento diário do trabalho pedagógico. Isso nos faz voltar os olhos para a formação em serviço.

Um outro aspecto, que se evidenciou ao longo da pesquisa, refere-se ao fato de que está instituída no curso de Pedagogia uma espécie de “compulsão” por avaliação do curso. Quase 80% dos documentos encontrados na coordenação do curso e analisados eram diagnósticos e levantamentos dos problemas do curso. Entretanto, não havia uma sistematização disso. Questões já apontadas em diagnósticos de 1981, 1989, apareciam em documentos de 2002. Há muitos dados que precisam ser investigados, a começar pela recuperação da história deste curso. Há uma certa “desqualificação de tal

pesquisa”, e diante das dificuldades de levá-la a cabo não foi até hoje encarada. As reformas são sobrepostas sem uma sistematização e discussão profunda desta história. Obviamente, os problemas são velhos conhecidos, mas enquanto ficarem na esfera imediatista das necessidades do momento, os gritos que já foram dados não serão ouvidos. Infelizmente, tarde demais, foi possível perceber a urgência desta necessidade. Entretanto, esta empreitada, pela natureza dos problemas que traz, não pode ser realizada pelo tempo de uma dissertação. Está-se, pois, diante do desafio de pensar num projeto articulado que de fato produza os conhecimentos necessários a uma reflexão funda a respeito do curso.

Uma outra questão que foi se agigantando ao longo desta pesquisa refere-se ao fato de que a produção científica em torno da formação de professores parece estar sofrendo de uma forte tendência umbilical, ou seja, a formação tem se voltado para si mesma. O único sujeito envolvido nesta questão parece ser o professor e seus problemas. As pesquisas sobre a formação parecem sofrer de um certo “egocentrismo”. A atuação profissional do professor está diretamente ligada à relação com os outros sujeitos do processo educativo: crianças, família, outros professores. Ao voltar a pesquisa para si, a formação pode padecer de um enclausuramento que pode ser paralisante.

No que se refere ainda à infância, dois preconceitos precisam ser enfrentados: o primeiro trata do desconhecimento dos professores do curso sobre o tema. A infância, também no campo da pesquisa, é marginalizada. Como possibilitar o encontro dos professores do curso com a infância? Segundo, para que a infância não se torne uma abstração na formação de professores (mais uma), é preciso que ela esteja articulada com a realidade escolar. Como, então, superar o distanciamento dos professores do curso e das alunas da escola pública? O que isto significa? Como transformar o “uso” da escola pública nos estágios em uma responsabilidade profundamente discutida e incorporada à finalidade formativa do curso?

Outra pista que precisaria ser investigada seria o papel da educação infantil nas discussões acerca da infância. Se, por um lado, em um primeiro momento a infância ficou, e ainda está, circunscrita ao âmbito da educação infantil, por outro, as pesquisas neste âmbito de ensino certamente abriram caminho para muitas das interrogações que se fazem hoje acerca da infância nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, a Educação Infantil, que parece ter se constituído em uma barreira psicológica para romper as fronteiras desta compreensão de infância circunscrita aos seis anos iniciais de vida do ser humano, parece ter se constituído também em condição para que hoje se possa discutir uma ampliação do conceito de infância. No interior do curso de Pedagogia foram encontrados vários indícios da influência desta habilitação nas discussões sobre infância, haja vista, por exemplo, a finalidade formativa da “docência de crianças” ter sido afirmada na gestão de uma professora da habilitação Educação Infantil na coordenação do curso.

A infância foi encontrada. Uma infância espectral, que provoca estranhamentos, mas uma infância que provoca interrogações e instabilidade. Entretanto, não se trata de tomar a infância e sacralizá-la dentro do curso. As crianças são reais: provocam raiva, agredem e machucam como qualquer ser humano. Compreender a dimensão humana e histórica da infância pode ajudar a concretizar o compromisso tão freqüentemente afirmado pelo curso: o compromisso com a escola pública.

No percurso desta investigação, enquanto, principalmente, as alunas se encontravam com a infância no interior da escola pública, uma questão se ergueu imensa e assustadora... No exercício da docência o enfrentamento da realidade coloca

desafios que a formação inicial não pode dar conta sozinha. As alunas, num curto período de estágio, sentiram as dificuldades de realizar o respeito à criança num espaço onde as relações de poder estão tão naturalizadas, e onde a criança é mais submetida ao adulto, com a convivência social. A escola é um território onde o poder do adulto sobre a criança pouco (ou nada) é questionado. Há mecanismos para proteger as crianças dos abusos da família, mas que mecanismos protegem a criança dos abusos da escola e de seus adultos? Assim, tornou-se inevitável perguntar sobre as relações de poder entre professores e crianças na escola. Até que ponto os professores conseguem manter o exercício do respeito à infância se de alguma forma recebem instrumentais para isso em sua formação? E como fica esta relação quando os professores não têm nenhuma reflexão acerca do caráter histórico da infância e da criança como um sujeito de direitos? Quais as conseqüências disso, para cada geração de homens e mulheres de pouca idade que passa pelas escolas? Quanto tempo levará para que se perceba que se impõe às crianças a pior tortura: ter a voz silenciada?

Finalmente, a infância não pode ser compreendida numa perspectiva reducionista no sentido de se pensar que, a partir disso, então, há que se pensar um curso para adolescentes, negros, mulheres, etc. Neste sentido, a infância pode levar a formação cada vez mais para a fragmentação. A possibilidade da infância se coloca justamente na sua dimensão histórica, na possibilidade revolucionária que representa não de construir o sujeito crítico, mas de dar voz já a este sujeito. Mas como reverter este eixo? Crianças do agora, não do futuro. Se até aqui se tem formulado teorias sobre a infância, sobre os modos de ser criança, efetivamente tem-se feito isso do ponto de vista exclusivo do adulto. Tem-se historicamente confundido diferença com inferioridade, no caso da criança, com incapacidade de expressar-se de pensar o mundo. Tem-se tirado da criança o direito da fala, tem-se silenciado sua voz em nome de sua proteção e de seu cuidado, e neste sentido pouco tem-se conseguido superar as relações de poder que marcam tão profundamente a nossa sociedade. Obviamente, não se pode ter a ingenuidade, à custa de perder toda e qualquer possibilidade de conquistas, de que seja possível garantir à criança o direito à voz, independente das condições sociais nas quais estamos inseridos. Seria sacralizar a infância. Colocar a infância em um patamar de discussão que não leve à banalização deste objeto, mas ao seu tratamento científico, profundo, superando a perspectiva naturalizada predominante, já pode ser considerado uma imensa conquista, mais que isso, um compromisso, do qual o curso de Pedagogia e qualquer curso de formação de professores não podem se furtar. Trata-se de mundanizar a infância. Obviamente o conhecimento das especificidades biológicas da criança são necessárias. A Psicologia, demonizada nos últimos anos pela Pedagogia, tem um papel neste processo. Mas a infância pode qualificar a formação de professores na medida em que se puser como possibilidade revolucionária. O sujeito crítico não é uma abstração, é uma possibilidade do presente. Neste sentido, é possível concordar com Kohan que **“no humano, a infância, é condição da história”**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARROYO, M. Apresentação. In: VEIGA, C. G. e FARIA, L. M. de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.7-19.

ANDRÉ, M. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANFOPE. Documento final. In: ANFOPE, VI ENCONTRO NACIONAL, 1992, Belo Horizonte.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARROS, M. de. Uma didática da invenção. In: _____. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Magia e técnica, arte e política**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. **Rua de mão única**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.71-142.

BERMAN, M. **Tudo o que é sólido se desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BOLLE, W. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1984. p. 13-16.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C. e KUHLMANN JR., M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-60.

BRASIL. Parecer 251/62. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, n. 11, p.59-65, 1963.

_____. Parecer 252/69. Relator: Valnir Chagas. 11 abr. 1969. Estudos Pedagógicos Superiores. Mínimos de Conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. **Documenta**, n.100. p.101-17, 1969.

_____. Ministério da Educação, **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília:MEC/SEF, 1998.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 1996.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CURY, C. R. J. (Apresentador). **Lei de Diretrizes e Bases**: Lei 9.394/96. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DAMAZIO, R. L. **O que é criança?** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DA ROS, S. Z. et al. Fala, Pedagogia: um estudo sobre o perfil acadêmico dos estudantes e suas opiniões sobre este curso da UFSC. In: ANPED, 23^a REUNIÃO ANUAL, 2000,

DICCIONARIO DE FILOSOFÍA HERDER. 2 ed. Barcelona: Herder, 199-. 1 CD-ROM .

EVANGELISTA, O. **A formação universitária do professor**: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Florianópolis: NUP/CED/UFSC/Cidade Futura, 2002.

FREITAS, M. C. de, e KUHLMANN JR., M. (Orgs.) **Os intelectuais na história da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**. 1^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. [199-].

JENKS, C. Constituindo a criança. **Educação, sociedade e culturas**. [s.l.], n. 17, p.185-216, 2002.

KOHAN, W. O. e KENNEDY, D. (Orgs.) **Filosofia e infância**. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, W. A infância como figura de emancipação. In: ANPED, 24^a REUNIÃO ANUAL, 2001, Caxambu, M.G.

KUHLMANN JR., M. Infância, história e educação. In: _____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.15-42.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1997. p.13-38.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.229-250.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LIBANEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos**: pra quê? São Paulo: Cortez, 2001.

LUFT, C. **Minidicionário**. São Paulo: Ática, 1998.

MENDES, M. Mapa. In: _____. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, M. R. N. S. 20 anos de ENDIPE. In: ENDIPE, X., 2000, [s.l.] (mimeo).

PEREIRA, U. Apresentação da edição brasileira. In: BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. 4ªed. São Paulo: Summus, 1984. p. 9-12.

PIMENTA, S. G.(org.) **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Portugal: Bezerra, 1997. p.31-73.

PINTO, M. R. B. **A condição social do brincar na escola**: o ponto de vista da criança. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

QVORTRUP, J. **A infância na Europa**: novo campo de pesquisa social. Tradução: Helena Antunes. [s.l]:[s.n], 1999. Tradução de: Childhood in Europe: a new field of social research. (mimeo)

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

RENK, A. **Dicionário nada convencional**. Chapecó: Universitária Grifos, 2000.

RIBEIRO, R. J. Posfácio. In: GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p.235-241.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SARMENTO, M. J. & PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M & SARMENTO, M. J. (coord). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal : Centro de Estudos da Criança, 1997: 07-28.

SARMENTO, M. J. **A infância**: paradigmas, correntes e perspectivas. Florianópolis, 2000. (mimeo)

SCHEIBE, L. A reforma como política educacional no campo da formação de professores: a perspectiva global e pragmática das atuais reformas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL CRISE DA RAZÃO E CRISE DA POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE. 2001, Rio de Janeiro, Ágora da Ilha, 2001. p. 65-82.

SCHMIDT, M. A. S. **Infância**: Sol do mundo. 1997. 216 f. Tese (Doutorado em História). Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

SILVA, A. C. da. **A criança e a infância na formação dos professores catarinenses nas décadas de 30 e 40 do século XX**. Florianópolis, 2003. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 1999. Dissertação de Mestrado. UNESP. Marília.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**: São Paulo, n.14, p.61-88, mai./ago. 2000.

THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p.47-62.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Curso de Pedagogia. **História do Curso de Pedagogia da UFSC**: indícios. Florianópolis, [199- (a)].

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Curso de Pedagogia. **Alteração Curricular – 1995.1**. Florianópolis, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Curso de Pedagogia. **Avaliação do Curso de Pedagogia**. Florianópolis, [199- (b)].

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Curso de Pedagogia. **O estágio nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: questões, dilemas e perspectivas. Florianópolis, 2000.